الفلسفـــة والتدريـــس بالكفايـــات في التعليـــم الثانـــوي التاهيلـــي

محمـــد أعـــراب- استـــاذ باحـــث فـي علـــم الاجتمـاع والتربيـــة و التواصـــل
المدرســـة العليـــا للتكنولوجيـــا، جامعـــة مـــولاي اسماعيـــل/ مكنـــاس/ المغـــرب
aarabfes@hotmail.com

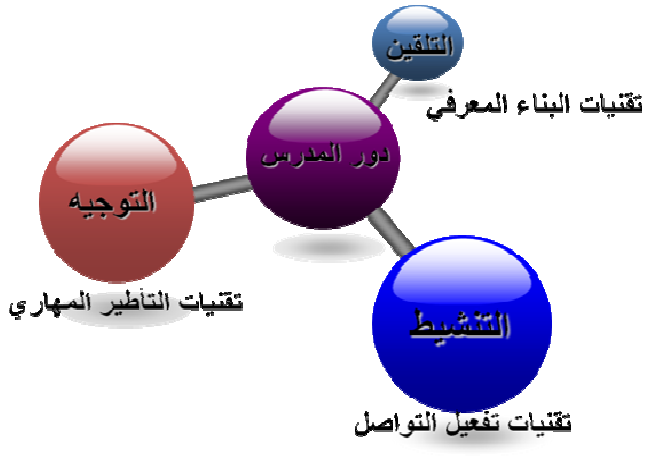
تقديـــم : في الحاجـــة إلى بيداغوجيـــا نوعيـــة

غالبا ما يثيرنا حجم الهوة الفاصلة – كمسافة ملزمة – بين الركـام المعرفي القائم لدى مدرسي الفلسفة،و بين ما وجب تدريسه للتلميذ داخـل حصة مادة الفلسفة، مما يدفعنا إلى ضرورة إعادة التفكير في اختياراتنـا المعرفية و المنهجية، و في منطلقات الفعل التربوي و التعليمي، و كذا في سيرورات إنجاز الدرس و مكوناته، و محاولة ضبط مراحل إنجازه، و هو ما لا يمكن بأي حال أن يتأتى لنا إلا عبر رصد العوائق التي تحول دون بلوغ النتائج المرجوة، و بالخصوص من طرف المتعلم، عوائق قد تستمد مشروعيتها من فضاءات الرأي و الأحكام المسبقة و التمثلات المشـتركة (الدوكسا/ Doxa)، كما من سوء توجيه الفكر، و غياب منهجية واضـحة في عرض الأفكار و المواقف و الإقناع بها ... أكيد أننا لن نغامر بالدعوة إلى القضاء على هذه العوائق، و لكن من الممكن أن تصير نقطة انطلاق ممارسة الكفايات المحورية لفعل التفلسف، و نعنـي بهـا : الأشـكلة، و المفهمة، و المحاجة.

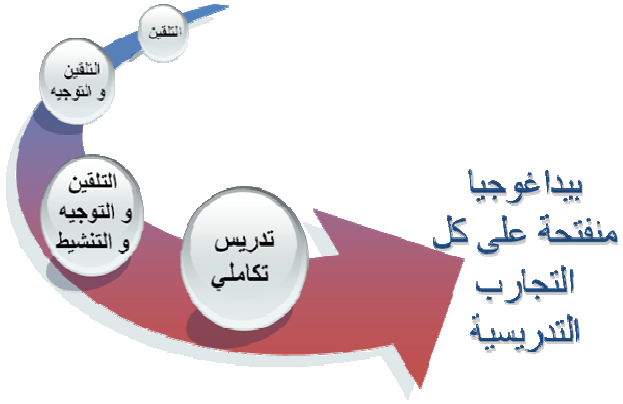
أضف إلى ذلك أن خصوصية الفكر الفلسفي علـى مـدار تاريخهـا الطويل تمنحها قدرة عجيبة ليس فقط على التقاطع، و إنما أيضـا علـى التماثل المدهش مع أجناس فكرية متباينة، مـن آداب و فنـون و علـوم و دين و أساطير ... و هو تكامل يمكن أن نسقطه على خصوصية الفلسفة كمادة تعليمية في علاقتها المنفتحة – افتراضا لا واقعا – بمواد تدريسـية أخرى، سواء من الناحية المعرفية الموضوعاتية، أو من الناحية المنهجية التقنية؛ و هي وضعية تلزم مادة الفلسفة بالعودة إلى ذاتها، و ممارسة نقد ذاتي على مستوى آليات و مناهج تدريسها في ارتبـاط بتجـارب مـواد تعليمية أخرى، ما دمنا نلتقي عند نقطة مشتركة تتحدد في وعي المتعلم.

هكذا، يبدو لنا أن ديداكتيكا الفلسفة لا تستهدف – كما يتلذذ بذلك[1] المصابون بفوبيا الديداكتيكا – إلغاء جوهرية الفلسفة، بقدر ما تستهدف تطوير إمكانياتها التعليمية التعلمية في ارتباط بذوات عاقلة، و بمحيط سوسيو – ثقافي، و مناخ عولمي، و برهانات متجددة و لا متوقعة، تجعل من تنمية وعي مدرس الفلسفة بحدود فاعليته و إمكانياته الرهان الأول في وجه كل التحديات، مما يجعل من كل ديداكتيكا ممكنة هي في الأصل دعوة تأملية تمارسها الذات العارفة على ذاتها، و من خلالها على كل الوسائط الممكنة و الضرورية لبلورة عمل تربوي نوعي، و لا يجب أن تنصب على المعرفة الفلسفية وحدها : أسسها، و مفاهيمها، و مناهجها، و مجالات اشتغالها، و حدودها ... فالأمر سيغدو مجرد قراءة ابستيمولوجية تنحو منحى نظريا خالصا، يصعب أن نجد له صدى في واقعنا التدريسي، على اعتبار أن كل ديداكتيكا تحمل في طياتها مشروعا تربويا متكاملا لتسهيل عملية نقل معارف و مهارات محددة بشكل هادف(1)،مما يتطلب بحسب Philippe MEIRIEU تنظيم العمل و ليس تنظيم المبحث المعرفي.(2)

و بناء عليه، فالمعرفة الفلسفية بولوجها حقل الديداكتيكا نصبح مطالبين بإعادة بناء منطقها المعرفي ذاته، و ليس مجرد اختيار العناصر المعرفية التي تشكل أساس كل تواصل بيداغوجي، في إطار ما عرف لردح طويل من الزمن بالتحويل الديداكتيكي، لكن إذا كانت كل ديداكتيكا ترمي إلـى بلوغ نتائج عقلانية قابلة للقياس و التطوير، ألا يمكننا القول بأننا ملزمون اليوم أكثر من أي وقت مضى بعقلنة سيرورة و مسـار تـدريس مـادة الفلسفة، و الحد من ذاتية متورمة أضاعت من المادة مكانتها و ضرورتها المعرفيتين و التاريخيتين ؟ و بكل تأكيد فأن نحـوز رؤيـا بيداغوجيـة لممارستنا التدريسية ذلك لن يضر الفلسفة في شيء،بل من شأنه أن يمنحنا كمدرسين للفلسفة القدرة على عقلنة تلك الممارسة بما يضمن انخراطا و التزاما بحجم موقعنا و مسؤولياتنا، فالابستيمولوجيا المعاصرة تعلمنـا أن كل معرفة ممكنة هي نسبية بالنظر إلى موقع و آليات الفاعل المعرفي أو التربوي فينا، و كل مقاربة هي ملزمة بالانطلاق من عتمة – موطن الخلل – نلغي معها أفكارنا المسبقة، حتى نستطيع تأكيد أو تفنيذ فرضيات ليست بالضرورة مستنبطة من ملاحظة ما،بقدر ما تؤسس مشروعيتها على واقع نحن جزء منه، و لسنا بأي حال من الأحوال مجرد ملاحظين له. كل ذلك وجب تقييده بمنطق الفلسفة و خصوصـياتها المعرفيـة و المنهجيـة و التاريخية، فهي وحدها ما سيمنح مشروعية لكل بيداغوجيا ممكنة، و ليس العكس؛ و نحن لا ننكر بهذا الصدد قيمة الرهانات السياسية و الاجتماعية و الإنسانية لتدريس الفلسفة، إلا أنه لا ينبغي منح الأولوية للمرامي على الأفعال، فلكم نسارع إلى تبني خطابات و نماذج بيداغوجية مغرقـة فـي العمومية، دون حذر أو تحقق، متناسين أن بناء النموذج يقتضـي ضـبط وظائف أصغر جزء منه (الاستقراء نموذجا) حتى لا نسقط في نموذجية تحدد الغايات الكبرى، و تسقط فاعلية الوسائل و المرجعيات و العلاقات من حساباتها، فذلك هو عادة ما نسميه : سوء تخطيط.



إننا بحق بحاجة إلى بيداغوجيا نوعية و علاجية في مواجهة وضعية الأزمة، و استفحال أمراض التعليم التي غدت مزمنة، بيداغوجيا مبدعة و منصتة و متفاعلة مع الآخر القائم في كل فرد منا، حتى لا ننسى أنه من واجبنا – الأخلاقي و المعرفي و المنهجي – أن نحمل تلامذتنا على اقتسام دم المحبة، محبة الحكمة، و أن نلقنهم بتفاعل تلقائي أن كل محبة يقوم في أصلها نقص/حرمان، و حاجة إلى كشف حجب المحبة، و أنه من الصعب إن لم نقل من المستحيل أن نجعل الجميع يحب ذات الشيء بنفس القوة و الطريقة ! و لنتذكر [2]"أن منطقهم في التعلم ليس هو منطقنا في التعليم"؛ [3] و لعل من أبلغ ما وصف به وضع الفلسفة هذا في ارتباط بما هو إنساني فينا، قول ياسبرس في كتابه "مدخل للمنهج الفلسفي : " إن الفلسفة تكسر أطر هذا العالم، كي تتحرك في اللانهائي... و تستشف معايرها القصوى من لا نهائية إمكاناتها، و تبحث على ضوء اللاممكن عن السبيل الذي يستطيع عبره الإنسان أن يتشرف في وجوده الظاهري"، مما يؤكد أن الفلسفة تمتلك مشروعيتها كخطاب معرفي من لا يقينيتها، لكن مشروعيتها الديداكتيكية تتبنى على تحديد إمكانيات تدبير الاختلاف في أفق التوافق، الذي يضمن لكل منا حريته و مسؤوليته الفكرية و الوجودية، بلغة أكثر وضوحا نحن بحاجة إلى بيداغوجيا تساعدنا على تنمية مستدامة – مسايرة – لقدراتنا و لمهاراتنا، في اتجاه تجاوز كل ما يعوق اندماجنا الفعال – التعايش الخلاق – في محيطنا بمختلف تجلياته، مما يمكننا من ممارسة واجباتنا و الاستمتاع بحقوقنا بكل ما تعنيه المسؤولية بأبعادها المترامية، كبشر و ليس كبضاعة تباع و تشترى .



1- مطالب الجودة و مشروعية خطاب الكفايات

إن وضعنا الآن في الخارطة الجيوسياسية للعالم يطرح أمامنا أكثر من أي وقت مضى، تحديا وجوديا يمكن أن نختزله في القاعدة الشكسبيرية الشهيرة "أكون أو لا أكون"، و لعل ما تقدمه المؤسسات الدولية المختصة من دراسات و تصنيفات [4]، تضعنا في أسفل سلم الترتيب عربيا و دوليا، يطرح أمامنا مسألة الجودة في التعليم كمًّا و كيفا، حيث لا خيارات عدة أمامنا، بقدر ما نحن ملزمين بتقبل قاعدة "نكون أو لا نكون"، فإما أن تكون الجودة قائمة في كليتها، و إما أنها غائبة؛ صحيح أن مسار تحقيقها يفرض علينا ارتقاء تدريجيا على مستوى ضبط آليات تفعيل و تطوير مجالات كما تفاعلات التربية و التكوين، لكن يجب أن لا ننخدع بضرورة التدرج، كي نستبيح النوم في منتصف الطريق ! فالأمر يتعلق بلزوم تدبير ضوابط و إواليات التقويم في كل مستوياته الأفقية و العمودية، حتى نتمكن من رصد و تتبع و توقع مآلات الفعل التربوي، و تصحيح مساراته بما يقتضيه معرفة و منهاجا، بيداغوجيا و ديداكتيكيا، فواقع الممارسة التدريسية يفرض علينا أن وحده التغيير هو ما يجب أن يستمر، لا النقائص أو الانحرافات.

و من المعلوم أن طروحات الجودة تنهل من مرجعيات اقتصاد السوق، و تحرير المنافسة، و متطلبات عالم الشغل، و ظهور موجة من الحاجيات المبتدعة في ارتباط بالتطور السريع لتقنيات الإنتاج و الترويج و الاستهلاك التي أطرت سير المؤسسات الاقتصادية و السياسية و الإدارية، منذ النصف الثاني من القرن الماضي، بما يضمن تدبيرا للمردودية المرتقبة من التقاطع بين الاقتصادي و السياسي، في حياة الأفراد و المؤسسات معا، إلا أن المجال التربوي ظل يمتنع لطيلة عقود

عن الانخراط ضمن رهانات من هذا القبيل، حيث كان يرفض أوصياؤه أن تُعامل المؤسسات التعليمية و التكوينية كوحدات إنتاجية، مما جعل العديد من المنظرين في ذات المجال يدقون ناقوس الخطر، منذرين من عنقائية الأنظمة التعليمية، و انكماشها على ذاتها، حيث المتعلم ليس إلا حيوانا مقلدا، غير قادر على تفعيل ماهيته كحيوان عاقل و مفكر، أو مبدع، و حيث المعلم أشبه ما يكون بميدوز Méduse، التي يخبرنا هوميروس أن اقتحامها لمعبد الإلهة أثينا Athéna فرارا من حب بوسيدون Poséidon كلفها أن تمسخ وحشا GORGONES، تتزاحم على رأسه الأفاعي، و يُقدّر على كل من ينظر إلى عينيها أن يتسمر في مكانه حجرا، قوة بالرغم من كل شيء لم تمنحها الخلود! فكم نتمنى أن يولد من رحمنا ذلك المتعلم المنعتق من سلطة ذواتنا، بضربة سيف واحدة، كتلك التي أطاحت برأس ميدوز على يد بيرسي Percée، ليخرج بيغاس Pégase ذلك الحصان الطائر الذي منح أجمل خلود عبر تحويله إلى كوكبة نجوم تتخذ من الشمال مقرا لها على يد كبير الآلهة زيوس Zeus؛ لكن ما يمنع هاته الولادة القيصرية هو ارتهاننا بعادات تدريسية، استعبدت كل الفاعلين التربويين في الممارسة الفصلية، ناهيك عن لغة الأوامر الخشبية، المفروضة بين مصادر القرار و منازل التنفيذ، دون أن ننسى استقالة الآباء – و من يمثلهم– عن مهمة نذكرهم باسمها: "التربية"، بكل ما تحمله الكلمة من معاني إنسانية و تقنية – إلا من رحم ربي –، و نسوا معها أن التربية ليست شأنا مؤسساتيا سياسيا فقط، بقدر ما يتحمل الجسد الاجتماعي كامل مسؤوليته الأخلاقية و القانونية عنها حاضرا و مستقبلا.

من هنا، تقوم بالنسبة إلينا مشروعية الحديث عن كل تجديد بيداغوجي، من المفترض فيه أن يساير تنامي حاجيات المتعلم من جهة، و كذا التحولات السريعة التي يشهدها المحيط السوسيو– ثقافي لكل من المعلم و المتعلم معا، ارتباطا بالمتطلبات الجيو– سياسية التي تؤطر كل قرار يخص الشأن التعليمي في أي مجتمع كان؛ إنها كلها دواعي تلزمنا بتأسيس – و ليس مجرد تبني – بيداغوجيا تراعي خصوصيات هويتنا الثقافية، و كذا بالانفتاح في الآن نفسه على تجارب الغير الحضاري، حتى نتجاوز تدريسا تحكمه خطاطة تواصلية تقليدية :"مرسل للمعرفة – مستقبل للمعرفة"، نحو بيداغوجيا قادرة على مواجهة التحديات التي يفرضها المناخ السوسيو– اقتصادي، تلك البيداغوجيا التي جعلوا منطق الكفايات مركزا لها، مدعين أن بيداغوجيا الكفايات تلك كفيلة بفك طلاسم الأزمة التي يحياها نظامنا التعليمي عموما، و تدريس مادة الفلسفة على الخصوص.

و كما هو معلوم فإن مفهوم الكفاية لا يجد مرجعيته المباشرة في الفلسفة، كمبحث معرفي متميز بخصائص سيكو– معرفية تنحو نحو التأمل و الشمولية، بقدر ما يمتح المفهوم – كما رأينا أعلاه – من مرجعية اقتصادية تثير دلالات و سلوكات تحث على المبادرة، و الفاعلية، و المردودية... و لعل ذلك ما جعل المفهوم يلاقي مقاومة، بل حساسية حينما أريد له أن يُقحم في دائر تعليم التفلسف، مقاومة هي في عمقها تقوم في وجه مساعي عقلنة الفعل التربوي، و إخضاعه لشروط المردودية و المؤشرات المحيطية، التي لا يمكنه بأي حال أن يفرض وجوده و

خصوصيته بمنأى عنها، بأي حال من الأحوال، ما دام مؤشر التنمية يستدعي مقاربة إشكاليات التكوين، و إعادة التكوين، و التكوين المستمر... فالأمر ليس مجرد رهان اقتصادي، بقدر ما يتأسس على رهانات تربوية بأبعاد سياسية عامة

و إذا كان يحلو لفيليب برنو [5] Philippe Perrenaud أن يُعرف الكفاية على أنها القدرة على تفعيل جملة من الموارد (معارف، مؤهلات، معلومات...) لمواجهة فاعلة لوضعيات معينة، فإن تحديدا من هذا القبيل يبين أن العمل بالكفايات يتطلب الأخذ بعين الاعتبار السياقات الثقافية، و مجالات الفعل و التفاعل، فالبشر لا يواجهون نفس الوضعيات، و هم مطالبون بتطوير كفاءاتهم في تكيف مع مقومات عالمهم، و الأكيد أن الكفايات التي يحتاجها تلميذ القرية، ليست هي تلك التي يحتاجها تلميذ الحضر، و مشاكل الفقراء ليست بأي حال مشابهة لمشاكل الأغنياء؛ بل إن برنو ينبهنا إلى أن العديد من الكفايات تتأسس داخل منطق المدرسة، لكن كثيرا منها لا علاقة لها بالمدرسة.

لكن بالإمكان أن نجد في العلوم الإنسانية الوثيقة الصلة بالممارسة الفلسفية في صيغتها المعاصرة، مجالا لتأصيل مفهوم الكفاية و ممارسته داخل حقل التفلسف، و نعني بالأمر هنا علم النفس السلوكي بالأساس، و الذي يعنى بالدرجة الأولى بتجاوز التصورات الماهوية و الميتافزيقية في تحليل نمط السلوك المعرفي لدى الذات المفكرة، في محاولة لتفكيك الفعل المعرفي، و من ثمة الفعل التعليمي التعلمي إلى جملة من الكفايات، إلى درجة أن المعنيين بتدريس الفلسفة يرون في هذا التفكيك نوعا من تفتيت الفعل الفلسفي كما و كيف، دونما مراعاة لخصوصية الفلسفة كحقل متميز عن بقية الحقول المعرفية المُدَرَّسَة، و هنا ثالثة الأثافي، ذاك التميز الذي ندعيه، و نتلبسه دون القدرة على التحكم في مساراته التدريسية أثرا و نتيجة. و لعل هذا ما يدفعنا إلى التساؤل : ما مدى إمكانيات تبييئ "فلسفة" الكفايات ضمن حقل تدريس الفلسفة الذي يدعي في قمة انتشائه بذاته، و لا جدوى ارتباطه بأية مقاربة بيداغوجية ؟ و متى نستطيع تجاوز سحرية المفهوم و سلطته الإدارية نحو رؤية نقدية فاعلة ؟... [6]

هكذا، فمن الخطأ أن نعتقد أن تغيير الممارسات التدريسية أمر يتم فقط من خلال المذكرات و التوجيهات العامة و الفضفاضة، ذلك أن التغيير يجب أن نلامسه كثورة ثقافية، يجب أن يتعدى أثرها المدرس إلى الإدارة التربوية،و التلميذ، و الأب و مؤسسات المجتمع المدني، و الفاعلين السياسيين و الاقتصاديين ... ما دام الأمر يعني ضرورة تنمية كفايات سوسيو–ثقافية، و إلا ستظل المقاربة الكفائية حبيسة نصوص و وثائق تربوية و إدارية، لا تلامس العقليات و الممارسات الميدانية؛ أضف إلى ذلك أن تمجيد خطاب الكفايات، و البحث المتهافت عن مبررات إنجاح المقاربة، يعد من أبرز عوامل فشل أثرها على الممارسة التعليمية–التعلمية، دون أن يمنحنا فرصة التجريب و المواكبة ثم النقد... و بناء عليه، فإن خوض أي إنسان لأي تجربة جديدة يتطلب منه بالدرجة الأولى البحث في شروط النجاح، كما في عوائق النجاح، أما أن نفكر في الشروط دون الانتباه إلى العوائق التي تشكل في جوهرها تحديات، قد يؤخر فاعلية المقاربة إن لم يعدمها، و من بين أبرز عوائق ممارسة المقارب بالكفايات، نجد:

- خطاب تعميم التعليم و عدم مراعاة الفروقات الفردية.
- اللاتكافؤ التربوي.
- أمية المتعلمين.
- الهدر المدرسي.
- انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات الإشهادية.
- ارتفاع نسبة الأمية في صفوف آباء و أولياء التلاميذ.
- ضعف التواصل الفصلي و المؤسساتي.
- عدم جدية التكوين المستمر.
- تدني قيمة الكفاءات المهنية.
- ضعف إمكانيات و تقنيات ضبط المردودية.
- غياب التحفيز و الدعم المادي و الأدبي بالنسبة للمدرس.
- عدم توافق المقرر المدرسي مع الغلاف الزمني.

و لعل عوائق كهاته لخير دليل على أن المقاربة بالكفايات ليست الحل السحري لكل هذه التحديات/العوائق، فنحن بحاجة إلى مقاربة نسقية و شمولية، قادرة على فتح ورشات عديدة، و على جبهات مختلفة في آن واحد؛ لكن هذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن نبخس المقاربة بالكفايات قيمتها؛ و هذا ما يدفعنا إلى تأصيل فلسفة الكفايات، حيث نجدها تتجذر في موقفين أساسيين :

1- اعتبار تحويل و تفعيل قدرات و معارف التلميذ ليس مجرد ترف ديداكتيكي، بقدر ما يتولد عن تشغيل و تمرين المتعلم، مما يتطلب ضبطا منهجيا ديداكتيكيا لخطوات الدرس (و الدرس الفلسفي نموذجا)، و اختيارا ملائما للوضعيات – و ليس مجرد المعلومات – التعليمية و التعلمية.

2- الانتباه إلى أن التركيم المعرفي، و هيمنة التقويم الإقصائي، يجعلان التلميذ طيلة مساره الدراسي لا يبالي بتوظيف مكتسباته المعرفية و المهاراتية في وضعيات حياتية: عمل، أسرة، حي ، جمعية... بقدر ما يحكمه هاجس النقطة، و الفشل و النجاح.

و على هذا الأساس، فإن سعينا إلى إعادة صياغة أهداف التدريس و التكوين بدلالة الكفايات هو في الحقيقة سعي إلى مناهضة تهميش المجال التعليمي التعلمي للإحالة إلى الوضعيات المعيشة، و كذلك ضعف – إن لم نقل غياب – تفعيل مكتسبات المتعلم ضمن وضعيات مركبة؛ و هنا لا بد من التوقف عند ملاحظتين نراهما حاسمتين بهذا الصدد، حيث أن نجاح المقاربة بالكفايات سيظل رهينا بإعادة النظر في :

1- إشكالية تحويل المعارف، أو ما يصطلح عليه ب- Le transfert des connaissances، حيث أن وضع الكفاية ضمن أي مادة دراسية يتطلب وصفا وظيفيا لها على ضوء تحليل وضعيات و أفعال و أنشطة التعليم و التعلم في ارتباط بالممارسات الاجتماعية، ثم تأتي بعد ذلك نحدد بناء على نتائج التحليل طبيعة المعارف الملائمة لتحقيق تلك الكفاية، عبر تذويب تلك المعارف ضمن وضعيات واقعية، حتما يواجهها المتعلم في حياته اليومية، و إلا سنظل نفرغ معارف قديمة ضمن حامل جديد، تفرضه تعديلات متسرعة لبرامج تقليدية في جوهرها، حداثية في مظهرها !

2- إشكالية إدماج قدرات المتعلم ضمن سياقات معرفية و معيشية فعلية، و هذا يذكرنا بأن التركيز على الكفاية لا يلغي قيمة المعرفة، بل يدعمها باستهداف التخطيط لإقدار – Faire Faire – الفرد على مواجهة تحديات الحياة باختلاف مراحلها،و أنماط التفاعلات القائمة ضمنها، و هذا في العمق ليس بالشيء الجديد في تاريخ التربية و التدريس؛ لكن المشكل يتعلق هنا بمدى دقة المؤشرات الدالة على تحقيق كفاية ما، حتى لا يظل التقويم مجرد رصد لقدرة المقوَّم على تحقيق تغذية راجعة منتظرة سلفا.

و بناء عليه يحدد برنو أنماطا[7] ثمانية تمكننا في ذات الوقت من إعادة الثقة للمتعلم في قدراته، و تأسيس نمط حرية فاعلة، و هي :

1- القدرة على التعرف و تنمية و تقيـيم مـــوارده، و حقوقـــه، و حاجياته، و حدود إمكانياته.

2- القدرة – فرديا أو جماعيا – على بناء و قيادة مشاريع و بلورة استراتيجيات الفعل و رد الفعل (استراتيجيات التواصل)

3- القدرة على تحليل وضعيات و علاقات، و مجالات التفاعل بشكل نسقي.

4- القدرة على التعاون و التفاعل الإيجابي مع الآخرين، و المساهمة في الأنشطة الجماعية، و تقاسم الريادة.

5- القدرة على بناء و تنشيط أنساق الفعل الجماعي بشكل ديمقراطي و تشاوري.

6- القدرة على تدبير و تجاوز الخلافات.

7- القدرة على الفعل في ارتباط بقواعد، مع توظيفها، و المساهمة في بلورتها.

8- القدرة على بناء ضوابط قابلة للتفاوض بالنظر إلـــى اخـــتلاف الثقافات.

فمـــاذا نستشـــف من محتـــوى هـذه الأنمـــاط الكفائيـــة الثمانيـــة ؟

بكل وضوح نستشف استهداف فلسفة الكفايات من خلال هذه الأنمـــاط الكفائية، خلق ذوات قادرة على بلورة استراتيجيات للحفاظ على الحق في اتخاذ القرار، ضمن وضعيات محكومة بضرورة إعادة بناء سلم القيم على المستوى الاجتماعي و السياسي و الاقتصادي و الأخلاقي ... مما يبين لنا أن منطق الكفايات يلغي التنظيرات البيداغوجية التي تـــدعي الحياد الإيديولوجي، لأن اختيار و تحديد و فرض لائحة ما من الكفايـــات هو أمر ينبني على خيارات سوسيو سياسية تحدد طبيعة العلاقة بين الدولة و المجتمع في ما يتعلق بتحديد الغايات الكبرى من التربية و التكوين.

و هنا لا يجب أن يفوتنا التنبيه إلى أن المقاربة بالكفايات تحمل فـــي طياتها هَمَّ تحقيق أحد المقاربات البيداغوجية الفاشلة – على الأقل فـــي النموذج الفرانكفوني –، و يتعلق الأمر ببيـــداغوجيا المشـــروع، و لنتذكر من باب التدقيق أيضا أن هذه الأخيرة هي التي أقحمت مفهـــوم " الوضعيات–المشكلة".[8] لكن و بالرغم كل شيء فالمقاربة بالكفايات ليست مجرد دعوة إلى تغيير مظاهر الفعل التدريسي، بقدر ما تشكل اســـتجابة لحاجيات سوسيو – ثقافية، تراهن على إعادة النظر في النظـــام التعليمـــي ككل، في أفق ربطه الفعلي بسوق الشغل،و بالتحولات المعيشة ضمن واقع موسوم باتساع دائرة اللامتوقع، مما يفترض توجيه نظامنا التعليمي نحـــو خلق كائنات مبدعة من قلب النظام، فالإبداع لا يعني بأي حال من الأحوال دعوة إلى الفوضى.

2- الفلسفـــــة و تبيـــــــيء منطـــــق الكفايـــــــات

يبدو أنه من الصعب جدا أن نثير الحديث بصدد أوليات لتبييئ فلسفة الكفايات، إن لم نستطع على أقل تقدير فرض نوع من الإزاحة، لخلق فضاء تنفتح فيه الذوات على تجربة الآخر، في ظل "لامركزية بيداغوجية"، و هذا هو المطلب الأولي الذي يجب أن نلتزم به، حال اتخاذنا قرارا بممارسة الكفايات كاستراتيجية تدريسية، مما سيحتم علينا تجاوز الاكتفاء بالضبط المعرفي، نحو تطعيم الهَمِّ المعرفي بمحاولة توجيه سيكو– منهجي للآليات المعرفية و المنهجية التي يمتلكها، أو من الواجب أن يمتلكها مدرس الفلسفة، من خلال تنظيم وضعية التواصل التعليمي التعلمي،و منهجته عبر وضع خطوات مرحلية، بيداغوجية و ديداكتيكية، و توفير آليات تساعد المتعلم على اكتساب القدرة على التعلم الذاتي، ضمن مناخ تعليمي متعدد المراكز و الأدوار، بالنظر إلى أن التدريس بالكفايات يحمل في طياته اهتماما بالغا بالفرد، سواء على المستوى التكويني أو التكيفي، و نعني بذلك ضرورة مراعاة حاجيات الفرد التعلمية، و المرتبطة تلبيتها بضرورة التكوين و إعادة التكوين (التكوين المستمر)، إلى جانب الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الفرد المساعدة له على التكيف و الاندماج في محيطه السوسيو– ثقافي بكل مكوناته. لكن ألا تتضمن هاته المقاربة تصورا أداتيا و اختزاليا للفلسفة؟

صحيح أن مقاربة من هذا النوع كانت ضرورية من الناحية التاريخية ضمن السياسات التعليمية الفرونكفونية، لكننا نسجل تحفظا بصددها، و هو لا يعني بأي حال رفضا مطلقا لها؛ فلقد جاء خطاب الكفايات لدينا كبديل لجملة من الخطابات البيداغوجية، و الممارسات و التنظيرات الديداكتيكية التي أرهقت مادة الفلسفة معرفيا و منهجيا، و نحيل هنا بالدرجة الأولى إلى بيداغوجيا الأهداف –حيث حلت بيداغوجيا الكفايات محل بيداغوجيا الأهداف.

بترسانتها المفاهيمية و المنهجية دون مراجعة لسلبيات أو حتى إيجابيات المرحلة، اللهم المراجعات النظرية الصرفة – حتى و إن كان العديد من أوصيائنا في علوم التربية الفرونكفونية المنحى، يؤكدون على أن كلا الممارستين ضروريتين في ما يتعلق بتدريس الفلسفة؛ هذا و إن كان و ما يزال يحلو للكثير من المهتمين في هذا الباب اعتبار بيداغوجيا الكفايات أداة تكوين/formation لا أداة تدريس.

و لنسق على ذلك مثالا توضيحيا، يتجلى في ضرورة تمييز المتعلم ضمن درس الفلسفة، و بالضبط خلال لحظتي تحليل النص الفلسفي (التمرين)، و خلال الكتابة الإنشائية (التقويم)، بين المثال و الحجة دلالة و وظيفة؛ و نحن نعلم أن المثال بطبيعته لا يمكنه أن يصبح حجة إلا إذا كان يحيل على مرجعية تفسيرية، تمكننا من تقديم فهم عام، و هو ما لا يستطيعه المثال حينما يظل مجرد واقعة معزولة، الأمر الذي يتطلب منا الاشتغال على كيفية إقدار تلميذ مادة الفلسفة على إفعام ورقة الإجابة بحجاج شخصي، و بإحالات إلى مفكرين و فلاسفة، و تيارات مرجعية، و بأمثلة عديدة... مما يتطلب منا رصد النقاط الثلاث التالية على مستوى التمارين الفصلية ضمانا لتكوين عملي :

- عناصر الحجاج / argumentation .
- عناصر التمثيل / exemplification.
- عناصر الإحالة / référenciation .

و في خضم هذا الرصد يوجهنا تساؤل منهجي : كيف نستطيع إقدار التلميذ على الموازنة بين هاته العناصر الثلاث ؟

قصد الإجابة عن هذا التساؤل يجب أن ننتبه إلى أن غياب أحد هاته العناصر من الكتابة الإنشائية الفلسفية للتلميذ، سيجعل منها كتابة مضطربة و غير متوازنة. و هنا تنبع أهمية اعتماد المقاربة بالكفايات، ليس من باب تشجيعها لروح التفلسف فقط، بل أيضا لقدرتها على إبداع موارد، و أدوات، و شروط ممارسة فعل التفلسف الحق خلال حصة الدرس؛ كما أن الانتقال إلى الكتابة أمر لا يمكن اختزاله في ضرورات تعليمية تعلمية: معرفة – تكرار – تثبيت... بل يتطلب منا امتلاك سلسلة من الكفايات، حددها "المختصون" في ثلاثة كلاسيكية : المفهمة، و الأشكلة، و المحاجّة؛ و ادعوا في ذلك أن منبع هاته الكفايات يتجسد في المعارف المحصلة، و المناهج المستخلصة من تاريخ الفلسفة عينه، لكن إذا أمكن اعتبار هاته الكفايات في عمقها شروطا لممارسة فعل التفلسف فإلى أي حد يمكن اعتبارها شروطا كافية ؟

يبدو أننا مجبرين على فك جوانب الخلط بين الشروط المناسبة لممارسة التفلسف، و بين ممارسة الفلسفة ذاتها، و التي ليست مجرد تحقيق لهاته الشروط، تمييز تفرضه علينا ضرورة مواجهة التوجه التربوي المهووس بجعل العلاقات التربوية مجرد تركيم لتقنيات. فهل يحق لنا أن نعتبر التفلسف مجرد إقدار التلميذ على تفعيل معارفه كما يُفَعِّل الفيلسوف كفاياته أو مهاراته ؟ مما يعطينا إحساسا بأن تعليم التفلسف يتلخص في ترقيع – معارضة أو موافقة – شظايا/تقنيات يتم تلقينها للتلميذ، لتكون المقاربة بالكفايات كما المقاربة بالأهداف مجرد بديل آخر بالافتراض، سيأخذ مساره في زمننا التعليمي ثم يذهب لحاله ! لكن ألم يكن هدفنا إدخال الفرد–التلميذ عالم الفلسفة قصد إدماجه في العالم المعيش ؟ !

الاعتراف بذلك هو اعتراف بأولوية الذات على الموضوع، و بأن الذات ليست كذلك إلا إذا انخرطت في دينامية تمكنها من ولوج فاعل ضمن وضعها البشري، و تحمل مسؤولية الوجود بصيغة مخالفة و مستقلة عما هو مألوف من خنوع و تبعية و لا استقلالية نعانيها في كل أبعادها. بصيغة أخرى، إن مدرس الفلسفة باحتكامه إلى المقاربة بالكفايات في تغييب لكل انفتاح على ذاتية المتعلم، يعمل على رد البراكسيس إلى البويطيقا، في جدلية مميتة، و مُقصية، و مُختزلة، مما يضعنا أمام مشكلة تربوية و بيداغوجية جسيمة، تتمظهر في سجال العبد/التلميذ، و السيد/الأستاذ، و جدلية الاستعراف، بالمعنى الهيغلي العميق، حيث يسعى كل منا إلى إجبار الآخر على الاعتراف بالذات، لكن بشرط أن يكون الآخر ذاتا حرة؛ فإذا كان التلميذ مجرد منصت منفعل، و منفذ غبي لأوامر و نواهي ذات طبيعة تقنية، فلا قيمة لاعترافه بي كذات عارفة، و هي دعوة إلى هجر الأطروحة التي مفادها كون التربية شبيهة بالتصنيع؛ فضمن مجال الظاهرة الإنسانية بإمكاننا أن نوفر كل الظروف الممكنة، إلا أن الفعل لا يخرج إلى الوجود إلا بشرط التفاعلات البيذاتية؛ و بالتالي إذا كان الخطاب الفلسفي ليس خطابا مشتركا في ما بيننا على مستوى الفهم، كما على مستوى الإبداع، و إذا كنا غير قادرين على تقديم قراءة ما لجملة من الأشياء، و الوقائع، و العلاقات... ضمن العالم المشترك في ما بيننا، و ما دمت كأستاذ للفلسفة أعجز عن اقتسام لذة التفلسف مع الآخر، متخبطا في لغط بلاغي و حكائي أشبه ما يكون براوي "الحلقة" التعيس، الذي يلغو من أجل حفنة دراهم! و ما دامت الفلسفة لا تشكل فرحا بالمعنى النيتشوي للكلمة، فإن درس الفلسفة سيخطئ بلا جدال غاياته الكبرى.

خطاب مشترك، و مجال مشترك، و فرحة مشتركة، و سعي مشترك... إذا لم يكن هذا الاقتسام فعليا لا مصطنعا، فإن التعبير عن ما نفكر فيه، أو ما نرمي بلوغه، و ما نريد تحقيقه، لا قيمة له بتاتا! و ما دام التلميذ لا يحس و لا يدرك بأن أستاذه يستمتع بإدراك العالم من خلال فكره الخاص – أي فكر التلميذ طبعا – فإن الفلسفة لن تتوقف على ممارسة ذاتها كتمرين مدرسي ينضاف إلى مئات التمارين المدرسية، التي يقوم بها التلميذ خلال السنة الدراسية في مواد تعليمية مختلفة، يتم تتويجه في نهاية المطاف بقطعة من ورق – حجة إشهادية عديمة الهوية و القيمة – تفتح أمامه الباب لنيل قطع أخرى لم تساهم قط في بنائه الفكري، بل فقط في مساره الدراسي لا غير. ذلك أننا نريد لتلامذتنا أن ينجزوا كتابات ناجحة و مبدعة، و في نفس الآن أن يفلتوا من سلطتنا كمدرسين، فأن يكرروا في كتاباتهم ذاك دليل واضح على فشل العلاقة بيننا.

إذا ما استعدنا التعريف الأرسطي المبسط لمفهوم البويطيقا، و الذي يمكن أن نوجزه في الحيازة الذهنية للغاية من الفعل قبل إنجازه، و الغاية هنا كفعل هي عينها المنتهى، فإن أنشطة التدريس لا يمكننا بالرغم من كل شيء امتلاك تمثل تام بصدد منتهاها، لأن ذلك يتطلب أن نعرف سلفا ما يمكن أن يكون عليه آخرها، و هو ما سيسقطنا مرة أخرى في فكرة التصنيع وفقا لقوالب جاهزة و معدة سلفا. فالموقف الذي يجعل من أنشطة التدريس تتضمن جزءا سلبيا و آخر إيجابيا لهو موقف مشروع، لكن مع ذلك وجب التنبيه إلى الحس الترويضي القائم في الجزء السلبي، و لنستحضر كانط/KANT بهذا الصدد، و هو يذكرنا بأن الأطفال لا يذهبون إلى المدرسة لتعلم شيء ما، بل ليظلوا قابعين لساعات طوال على الكراسي، قصد ترويض الحيوان الموجود بداخل الإنسان؛ إلا أن كانط يحل هذه المعضلة بالتوفيق بينهما، و هو ما يشكل صعوبة ميدانية تتطلب منا موقفا واضحا؛ فهذا الترويض المتجلي من خلال فرض طقوس تعليمية على التلميذ لا يمثل التربية في كليتها، فما السبيل إلى رسم حدود أدوار كل من الأستاذ و التلميذ ضمن هاته العلاقة الديداكتيكية ؟

يمكن القول بأن التركيز على المقاربة بالكفايات لهو تركيز على شروط التفلسف لا على علله، و هذا ليس تجريما للبعد القدري الموسومة به هاته العلاقة، و لا للبعد الانهزامي الذي نبرر به لا معقولية النتائج و انعدام المردودية، و لكننا مطالبين بالاعتراف بعجزنا على تحقيق و تركيم الشروط الملائمة، بالرغم من كون هاته الشروط هي في حالة إعادة بناء دائمة، و بالتالي لا يمكن الاستناد إليها في اتخاذ أيِّ قرار ديداكتيكي مرتبط بدرس للفلسفة بعينه.

أما إذا عدنا إلى الجانب التطبيقي لهاته المقاربة في ما يتعلق بالكتابة الفلسفية مثلا، فالملاحظ أننا ننغلق – التلميذ و الأستاذ – ضمن معايير صورية تحدد تقييم النجاح، في حين أن المطلوب هو معاينة ما لا نستطيع تقييمه، فتقنيات الكتابة و التفكير حتى و إن تملكها التلميذ فالأمر غير كاف، فدورنا اليوم أكثر من أي وقت مضى وجب أن ينصب على دراسة هاته الشروط، إذ لا يمكن اختزال فعل التفلسف في تقنية بعينها أو حتى في جملة من التقنيات، و تاريخ الفلسفة يوضح لنا كون التفلسف ليس مجرد تحرير للكتابة الإنشائية، فأنجح الفلسفات هي تلك التي استطاعت الثورة على تنميط الكتابة إبداعا و تواصلا؛ كما يجب أن ننتبه إلى أن التلاميذ يندمجون بطريقة نفعية، توجهها ضرورة الحصول على نقطة مرضية في هذه اللعبة الصورية التي تحتضنها مؤسساتنا التعليمية و تشرعن لها بصمت مريب، فهناك تلاميذ يستطيعون ببراعة نادرة إنجاز كتابات "فلسفية"، تخضع بشكل مطيع و مريع لنمطية التقنيات و المعايير الملقنة، ومع ذلك لا نشتم في كتاباتهم رائحة الفلسفة بأي حال ! أي لا نجد في كتابتهم روح البناء الفكري الذاتي، المبرهن على قيام حرية التفكير و روح النقد؛ و هذا الوضع مرجعه أننا لا نوجه التلميذ داخل درس الفلسفة إلى الفهم و بلورة و تطوير هذا الفهم، بل نجبره – عن و عي أو عن لا وعي – على تأويل انتظارات الأستاذ و التوافق معها، و بالتالي فهو لن يطرح السؤال : ما الذي يجب فعله حتى أفهم و أستوعب درس الفلسفة ؟ بل السؤال : ما الذي يجب علي أن أفعله كي أحصل على نقطة جيدة ؟! و حتى عندما نود أشكلة مفهوم ما نكون ملزمين بطرح أسئلة، لكننا ننخرط ببلادة مفتعلة في لعبة التصنع التي تهيمن على الفعل التربوي داخل المدرسة المغربية، حيث وحده من يعرف الجواب هو من يعرف كيف يطرح الأسئلة، إنه لعمري تكريس لغباء الفعل التربوي، كما لو أن التلميذ لا حق له في طرح سؤال منبعه غياب المعرفة لا قاعدة معرفية ما، فنحن نبحث في درس الفلسفة عن التلميذ الذي يرضي طبيعة الأجوبة المُعَدَّة سلفا في جذاذة جامدة، غالبا ما تكتسب طابع الخلود عند كثير منا، بل حتى أننا ننتظر من التلميذ أن لا يقدم جوابا متكاملا عن الأسئلة المطروحة حتى لا ينزع عنا مشروعية طرح السؤال! فمما الخوف إذن !؟

الأكيد أن الإنشاء الفلسفي ليس إلا كتابة ممكنة من بين إمكانات عدة، و هو ما نلاحظه مع التلميذ في تجاوبه الإيجابي مع نمط الكتابة الحوارية أو الشذرية، مقارنة مع سلبية تجاوبه مع النصوص الفلسفية النثرية البالغة التعقيد بالنسبة إليه. هذا إذا أضفنا إلى كل ما سبق التراجع المخيف في المستوى اللغوي للتلميذ، و الواضح بجلاء أمام نصوص تمتح رأسا

من لغته "الأم"، فكيف يمكن أن نشتغل على تطوير مهارات منهجية و أخرى فكرية انطلاقا من هاته النصوص التي تشكل اللغة ضمنها عائقا معرفيا و ديداكتيكيا ؟ نظن أن وضع المقاربة بالكفايات ضمن درس الفلسفة لم يراع طبيعة و مستوى المهارات اللغوية لدى التلميذ؛ و نحن من هذا المنبر لا نطالب بإلغاء المقاربة بالكفايات، بل نؤكد على ضرورة تنويع و تكثير الكفايات المستهدفة، عوض التطبيل وراء كفايات ثلاث، كما لو أن تاريخ ستة و عشرين قرنا من التفلسف هو تاريخ المفهمة و المحاجَّة و الأشكلة لا غير... أليس هناك فلاسفة أبدعوا تقنيات إضافية أغنت حقل الإنتاج الفلسفي ؟ أكان الهَمُّ الوحيد للفلاسفة و هم يكتبون مجرد إيصال أفكارهم ؟ ألا يتعلق الأمر بمجرد أهداف–نواة ثلاثة تتمركز على قاعدتي المعرفة و القدرة ؟...[9]

و خلاصة القول في ما يتعلق بهذه النقطة أنه وجب التخلص من النزعة الصورية المنهجية، البعيدة كل البعد عن طبيعة التقنيات الفعلية المعتمدة في النصوص المؤسسة للفعل الفلسفي، نزعة تجعلنا نعلم التلميذ كيف يتعلم أن لا يتعلم شيئا ! إننا مطالبون بإعادة التواصل الحر و النقدي، و التفاعلي مع النصوص الفلسفية المرجعية، لا مع الكتاب المدرسي الذي يفقرها بشكل أو بآخر، بالنظر إلى آليات التقطيع، و الحذف، و الانتقائية، و ضعف الترجمات في أحيان كثيرة، و لغة الفرض المقصية للاختيار... فلم لا تكون لنا الجرأة على مقاربة الكفايات في نصوصها الأم من خلال تناول مؤلفات فلسفية بكليتها ؟ – و هو ما سبقتنا إليه مواد دراسية عدة – و كما يذكرنا بذلك دريدا/DERIDA فإن الحدود الفاصلة بين الجنس الأدبي و الجنس الفلسفي ليست حدودا إبستيمولوجية بل ثقافية، و هو ما يؤكده Charles Ramond حين يصرح بأن " الكلمات لدى دريدا ليست مرقاة نحو المفاهيم، بل هي على الأصح عوائق أو مصائد تتخبط فيها المفاهيم "[10]؛ و بناء عليه، فالعديد من النصوص الفلسفية يصعب تصنيفها على أنها فلسفية بامتياز لتداخل الخطابين الفلسفي و الأدبي فيها بتلاقح مثير، بالنظر إلى كم الاستعارات، و التعابير المجازية المؤثة لخطابها، و الحاملة في نفس الآن لملامح فكر و منهج فلسفيين متميزين (إميل لروسو، هكذا تكلم زرادشت لنيتشه، و جملة من كتابات سارتر القصصية و المسرحية... على سبيل المثال لا الحصر)

3- الأشكلـــــة كفايـــــة فلسفيـــــة أم كفايـــــة تدريسيـــة ؟

لماذا نتساءل بصدد معنى الحياة و الموت، عن أصل الأشياء و مآلها، و عن الخلود و الفناء، و عن السعادة و الشقاء، و عن الخير و الشر، و عن الإنسان و العالم، و عن اللاهوت و الناسوت، و عن الطبيعة و الطبيعة الإنسانية ...؟ في ما سيفيد وضع أسئلة من هذا القبيل ؟ و هل نحن بحاجة لطرحها حتى نستمر في الوجود ؟

إن أهمية هذه التساؤلات تكمن في حثنا على التفكير، بل و في حسن توجيه فكرنا نحو فهم أفضل لذواتنا، و للعالم، و للحياة ... لأن التفكير بشكل سيء يعني بكل بساطة أن نحيا بشكل أسوأ ... لأنه يجب علينا أن نفكر بشكل أفضل، حتى نكون جديرين بالانتماء لجنس الإنسان، و حتى نتميز بشكل فاعل عن المخلوقات الأخرى التي تقتسم معنا مكانية العالم و زمانيته ... إن الإنسان هو الكائن الوحيد القادر على الاندهاش أمام ظواهر العالم، و على تأسيس وعي بالذات و بكل ما سواها، و على بناء فهم محدد لما يحيط به، متجاوزا مستوى الانفعال، نحو الفعل و التغيير ... بكل تلك المقومات يغدو الإنسان "كائنا تساؤليا" بامتياز، و لنتأمل أطفالنا كيف يحولون العالم إلى سيل من الأسئلة، التي لا تعرف حدودا و لا ممنوعا، إنهم كائنات تعبر عن طبيعتها الوجودية كطبيعة فاعلة، تخترق حجب المجهول بسيف السؤال، و بهدف المعرفة، ما دام وضع علامة الاستفهام يعني البحث و تجديد البحث في ما يبدو لكثير منا على أنه بديهي، أو عادي، أو طبيعي، أو مقبول، أو متعارف عليه، أو مُسَلَّم به... إلى غير ذلك من مبررات الكسل الفكري، و تنميط و تحجر الوعي المتخاذل، و سذاجته، و ركونه إلى الأحكام المسبقة،و الأفكار الجاهزة، و المتداول من بادئ الرأي، و الإشاعة، و المعتقدات الباطلة، و الأخطاء الجاري بها العمل...

صحيح أن الفلسفة ليست المبحث المعرفي الوحيد الذي يطرح الأسئلة، فالموضوعات التي تتساءل الفلسفة بصددها، لم تعد حكرا على الفكر الفلسفي، و صحيح أيضا أن الفلسفة عجزت عن مجاراة مباحث معرفية أخرى في إيجاد الحلول الأنجع للتساؤلات المطروحة (نموذج سلطة/حجة العلم)، لكن أن نتفلسف معناه أن نتخذ موقفا، أن ننسلخ من هيمنة العادات و الآراء، و أن نفتح باب المعرفة بالسؤال، و نعبد الطريق للمعارف الأخرى كي تشق طريق الهدم و إعادة البناء، ألم يولد العلم من رحم الفلسفة ؟ أولم يجد العلم منطلقه من الدهشة هو الآخر ؟ لنستحضر هنا مقالة أفلاطون "iris est fille de thaumas "، و التي يعني بها أن روح العلم تشكلت على أساس اندهاش ولّـد في ذهن العالِم فضولا لمعرفة المزيد، و لمعرفة أكثر دقة و تأثيرا، معرفة تمنحنا سلطة على الأشياء، و على البشر، و على العالم عينه، إن من يعرف أكثر يكون أقدر على فرض منطقه، ألم يقولوا قديما إن العالم مجرد فكرة !؟ و لحيازة هذه الفكرة أهنالك ما هو أثمن/أنجع من السؤال ؟ فكيف لنا أن نتساءل؟ و هل كل علامة استفهام هي دليل على وجود سؤال بما للكلمة من معنى ؟...

أ – مشكـــل، إشكاليـــــة، أشكلـــــــة...

معان و دلالات متقاربة، نوظفها في أحيان كثيرة دون بيان حدودها المنهجية و المنطقية، و كأنها تفيد ذات الشيء، صحيح أن هاته المفاهيم و ما شاكلها تمتح من نفس الجذر اللغوي " ش ك ل "، لكن ما يجب أن ننتبه إليه هو أنها جميعها تستند في دلالتها الأولية على وجود معنى "الصعوبة"، و أحيانا كثيرة تحيل على امتناع إمكانية قيام الحل ! و لعل ذلك قريب بعض الشيء – إذا ما احتكمنا إلى القواميس اللغوية عربيها و لاتينيها – من الدلالة اللغوية لكلمة "مشكل"، و التي تحيل في عمومها إلى وجود سؤال أو جملة أسئلة، سواء كانت ذات طابع نظري أو عملي، تؤسس قوام المشكل المطروح، و يتوجب إيجاد حل لها باعتبارها تمثل صعوبة ما، يتعين على من تعترضه أن يعتمد منهجية عقلانية و منطقية لتجاوزها ؛ و بناء عليه يمكن أن نسوق جملة من التعريفات الموجهة لنا، في مقاربة هذا المفهوم :

- الأشكلة فن أو علم وضع الأسئلة، (التساؤل)... إنها مجموعة من المشاكل التي تترابط عناصرها (نموذج إشكالية المعنى).[11]
- الأشكلة جملة من الأسئلة المناسبة التي توضع في وجه الملاحظ العلمي بصدد ظاهرة ما، أسئلة من المفترض فيها أن تتوفر على إجابة منطقية، و قابلة للضبط، كما تمنح إمكانية قيام سلسلة من العمليات تنتظم وفقا لطبيعة المباحث التي تثيرها.[12]
- أن نؤشكل فذلك لا يعني أن نناقش رأينا، فالأشكلة تشترط التموقع ضمن حقل من التساؤلات الفكرية المشروعة، الأمر الذي يلزم المتسائل هنا التوفر على رصيد معرفي حتى يستطيع طرح تساؤلاته؛ ذلك أنه لا وجود لمشكل ما إلا في ظل قيام أفق معرفي، و انطلاقا من رؤى تعمل على تجميع معطيات – أو إقصاء بعض منها – تمكننا من التساؤل، و من تأويل الواقع أو الوقائع تبعا لوجهة نظر محددة، و هذا الكل هو ما نسميه إشكالية.[13]

يتضح لنا بشكل أولي من خلال التعريفات المقدمة أعلاه أن الإشكالية ليست مجرد مشكل، على أساس كون هذا الأخير يعد دليلا على وجود فارق بين ما نعرفه و ما نريد معرفته بصدد موضوع أو ظاهرة ما، أي أن وضعنا لمشكل ما يتضمن اعترافا بضرورة تصحيح أو استكمال فهمنا للأشياء، فكل مشكل هو في حد ذاته إحالة إلى قيام صعوبة أو نقص، معرفيا كان أو منهجيا، و بالتالي فلا يمكن أن نطرحه إلا بتأطيره ضمن حقل بحث مرجعي، أي باعتباره جزءا من إشكالية خاصة، هي بالدرجة الأولى عرض لمجموع المفاهيم و التصورات و النظريات و التساؤلات و المناهج و الفرضيات ثم المرجعيات التي تساعد على توضيح و بلورة المشكل المطروح، الذي يجب أن يتمحور بدوره حول سؤال مركزي و نوعي وجب البحث عن جواب له،؛ و بناء عليه، فالإشكالية هي مجموع يتكون من المشكل العام، و من المشاكل الجزئية المتفرعة عنه، و كذا من الفرضيات الملازمة لها، و من المواقف/ الحلول المعتمدة لمقاربة تلك الفرضيات، و بالتالي فعملية الأشكلة هي وضعية مركبة، تتجاوز مجرد طرح الأسئلة.

ب - المراحل الثلاث للأشكلة : (نموذج طوزي 1992)

- أشكل = أن نجعل المعطى إشكاليا : أي أن نقدم ما كان يعلن عنه في الحس المشترك كفكرة مقبولة على شكل أسئلة، مما يقتضي توضيح المفاهيم التي تؤسس الرأي، عبر ممارسة الشك الفلسفي، أي أن نشك في ما يقدم لنا على أنه إثبات نهائي، بل و نشك أيضا في أحكامنا الخاصة.

- أشكل = تحيين المشكل : أي أن نستخرج من السؤال مشكلا ما، من خلال أن نبحث خلف السؤال عن المشكل، دون أن نتوقف عند حدود المعطى في السؤال، مدعين وضوحه و بداهته، إذ يجب أن نميز السؤال عن المشكل.

- أشكل = الصياغة الفلسفية للمشكل : أي إعادة صياغة المشكل بمنطق و لغة فلسفيين، يتضمنان إمكانية حلول مختلفة، و كذا مسارات التفكير في التدابير المناسبة لحله.

مراحل ثلاث لا يمكن إنجازها إلا بتتبع مكونات لائحة الوظائف المعرفية التي تحيل إلى كفاية الأشكلة :[14]

تلقي المعلومة (INPUT) :	معالجة المعلومات : (البلورة)	إصدار المعلوم (OUTPUT) :
- القدرة على التعرف أو التمييز. - القدرة على تسمية الأشياء، و التعرف عليها بالرغم من تشابهها المظهري على مستوى الكم و الكيف. - الانتباه لكل المعلومات المقدمة.	- القدرة على إدراك وجود مشكل ما. - القدرة على اختيار المعلومات المناسبة. - القدرة على المقارنة. - القدرة على استيعاب المعطيات كاملة. - القدرة على التفكير المنهجي. - القدرة على بلورة فرضيات. - القدرة على تحليل المشكل. - القدرة على التنظيم المنهجي للمعارف.	- القدرة على قول/التصريح بما نفكر فيه. - القدرة على البحث عن حلول أخرى دون الانهيار أمام العوائق. - القدرة على اختيار المفاهيم و الكلمات المناسبة، و تقديم الجواب المناسب. - القدرة على تخيل الوضعيات التواصلية المستقبلية قبل القيام بأي فعل.(الاستباق)

و يبدو أن السعي إلى تعلم كيف نؤشكل يستوجب قيام أمرين :

- أولا، أن نتعلم طرح مشكلات أمام ذواتنا، و بعد ذلك طرح إشكالية ما في انفتاح على الغير.

- ثانيا، أن نتعرف و نميز ما نحن بصدد القيام به ، حتى نستطيع التحكم فيه فيما بعد.[15]

و بالتالي فنحن مجبرين عند هذا المستوى من النظر إقامة الفرق بين المشكل و السؤال :[16]

السؤال	يوجه إلى شخص ما بغرض أن نتعلم شيئا ما من لدنه.	معرفة ناقصة، و غير يقينية تفتح الباب للنقاش، إنه يتضمن صعوبات يتوجب حلها، نظريا أو عمليا.
المشكل	يأخذ صيغة سؤال يستوجب حلا، و يقيم نقاشا ضمن مبحث معرفي ما (علم، فن، فلسفة، دين...)	يقدم صعوبة تكمن في قيام وضع غير قار، يستوجب اتخاذ قرار ما.

و كذلك التمييز بين بناء المشكل و التمرين على مشكل ما :[17]

المشكل :	وضعية أصلية تتضمن بعض معطيات: - من يضع الهدف الواجب بلوغه. - من يفرض بلورة سلسلة من الأفعال. - من يُفعِّل نشاطا ذهنيا ما. - من يزج في سيرورة البحث بغرض الوصل إلى حل نهائي. • هذا الحل مبدئيا مجهول، و غير متاح بشكل مباشر.	يقحمنا المشكل ضمن خطوات إبداعية لمنهج يقودنا إلى الحل، عوض التركيز على الحل المناسب فقط. و من ثمة فقيمة المشكل تكمن في بيان القدرة على بناء المعرفة.	من أهم خصائصه الوظيفية : - الانفتاح. - الإبداعية. - الاكتشاف. - ابتكار منهجية. -تحليل منهجي. -حيازة معرفة. - استقلال ذاتي.
التمرين :	نشاط تعلمي تعليمي يقوم على تطبيق نموذج de résolution (عملية، قاعدة...) إنه يشكل سيرورة موجودة سلفا، و معدة بشكل قبلي، و بالتالي فهي وضعية لا يجب أن تتماثل مع وضعية المشكل.	يتموقع التمرين في الغالب بعد مرحلة حيازة المعرفة، و تتحدد وظيفته على العموم في تثبيت المعارف التي بدأنا ببنائها.	من بين خصائصه الوظيفية : - التنميط. - التطبيق. - إعادة الانتاج. -سيرورة مكتسبة قبليا. -تنفيذ آلي. - إدراك مباشر. -تثبيت المعارف. -تدريب.

هكذا، فالمستهدف في تعليم و تعلم الأشكلة هو الاشتغال على تمارين البناء الإشكالي، فأن أن نبني إشكالية ما فذلك معناه : الانطلاق من واقعة، أو حدث، أو من منتوج فكري أو تقني ... قابل للملاحظة،أو معطى على أنه حقيقي؛ أو من حقل معرفي، أو ممارسات، أو عادات وجب البحث فيها ؛ أو من مصلحة ما تلزمنا بوضع مشروع بحث، مما يفترض انخراطا شخصيا، من خلال :

1- صياغة لائحة من الأسئلة، تنظيمها و ترتيبها، في أفق تشكيل حقل التساؤلات.

2- أن نستخلص من تلك التساؤلات مشكلا، و نضعه في إطار مبنين يحدده موضوع الدراسة، (مجزوءة، مفهوم، محور...) حتى نميز السؤال أو التساؤلات عن المشكل العام.

ملاحظة أولى : استخلاص و صياغة المشكل يتم عبر توظيف آلية المساءلة من خلال :

- وضع اليد على المفارقات.paradoxes
- بيان التقابلات.Oppositions
- الإشارة إلى الاختلافات.contradictions

ملاحظة ثانية : تحديد مجال الاشتغال يتم عبر توظيف معارف و مناهج مؤطرة ضمن :

- مجال معرفي يمكننا من تحديد وجهة نظر أو منهجية ما.
- حقل مفاهيمي مضبوط (مفاهيم أساسية، كلمات مفاتيح ...)

3- صياغة فرضية / صياغة المشكل على شاكلة بديلة / التصريح بما نريد بيانه.

4- صياغة سؤال محوري[18] – هو بمثابة حكم إشكالي – يوجهنا في اختيار و إعداد العُدة المعرفية و المنهجية التي تمكننا من حل المشكل، أو يقترح علينا مسارات حلول.

و هذا ما يلزمنا بضرورة البحث في طبيعة البنية المنطقية للأشكلة، و هو ما يمكن أن نمثل له بالخطاطة التالية :

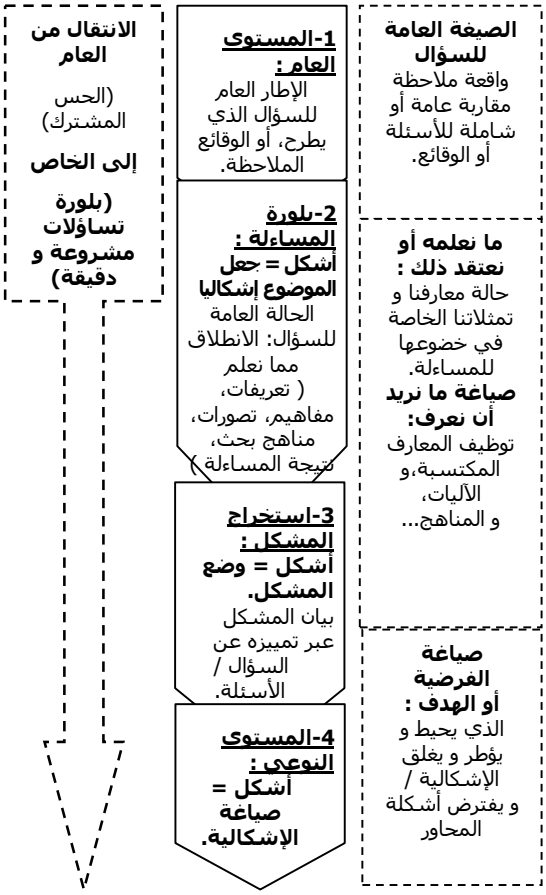
و في قراءة تأويلية لمعطيات الخطاطة السابقة يتبين لنا أن القدرة على الأشكلة تستهدف تطوير الإمكانيات الذهنية و المعرفية للفرد، عبر ممارسته لحريته الفكرية و هو يسائل الموضوعات المقترحة عليه في مختلف تجلياته، انطلاقا من معيشه اليومي، في أفق تشكيل خبرته على أساس توظيفه لآليات منهجية، و كذا لقدرته على الاختيار[19] : لكن هل كل فرد منا هو كفء بما فيه الكفاية للتحكم في ممارسة آليات الأشكلة و التحكم فيها ؟ و هل من حقنا أن نحلم بتعليم تلامذتنا مناهج الأشكلة على قدم المساواة و تكافؤ الفرص ؟ ...

ج- في أشكلة الأشكلة : (أو نحو الأشكلة كممارسة مواطنة)

إذا ما استحضرنا مبدأ تعلم التفلسف لا الفلسفة، و كذلك الأهداف – الكفايات الثلاثة التي حددها طوزي للتفلسف(تجربة طوزي)[20] و هي : المفهمة،و المحاجَّة، و الأشكلة... سنلاحظ أن الأشكلة هي بمثابة " هدف– نواة " للتفلسف، و تتم الإشارة إليها باعتبارها مساءلة لإثباتات مقدمة كيقينيات، و وضع لأسئلة أساسية توجه نحو أجوبة متباينة؛ و على هذا الأساس نستحضر هنا مقترح طوزي الخماسي، لمساءلة مسارات البحث في كيفية تعليم سيرورة الأشكلة لتلامذتنا :

1- أشكل : ماذا تعني الكلمة بالنسبة للتلميذ ؟ و ماذا تخفي ضمنها ؟[21]

2- أي سيرورة فكرية نراهن عليها لدى التلميذ كي يستطيع تتبع خطوات الأشكلة ؟ و هل هاته الخطوات هي ذاتها في كل المواد التعليمية التي يتابعها التلميذ ؟



3- ما هي انتظاراتنا من التلميذ على هذا المستوى؟ هل نستطيع التمييز بين مستويات في استيعاب سيرورة الأشكلة؟ أم أن الأمر يتعلق بسيرورة موحدة كما أن الأمر يتعلق في كل مرة بنفس الشيء؟

4- ما هي العوائق التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه لسيرورة الأشكلة ؟ وجب أن نعلم كيف ينظر التلميذ لهاته العوائق حتى نستطيع مساعدته بشكل إيجابي على تخطيها ؟

5- ما هي العدة الديداكتيكية الواجب توفيرها لتجاوز تلك العوائق؟ إذا كانت العوائق تختلف من تلميذ لآخر فهل يجب أن تكون هاته العدة موحدة بين كل التلاميذ؟ أم أنه يجب علينا فردنة كل تعلم؟ أم أننا مطالبين فقط بمعالجة العوائق الأساسية لا غير؟

إن هذه البؤر الإشكالية الخمس التي اقترحها طوزي ستشكل بالنسبة إليه قاعدة المشكل الديداكتيكي الذي يجب علينا مواجهته: هل هناك نماذج جاهزة يتم تبعا لها اكتساب و إكساب تلميذ مادة الفلسفة كيفية الأشكلة ؟

يقترح علينا طوزي ثلاث نماذج[22] متمفصلة منطقيا و كرونولوجيا :

- مستوى المساءلة : أن نصوغ على شكل أسئلة ما كان إلى حدود اللحظة يقينا مثبتا.[23] و هنا سيقترح طوزي إعادة البحث و التدقيق في مفاهيم من قبيل : الرأي و الأحكام المسبقة، و الشك الفلسفي،و السؤال الفلسفي...

- مستوى المشكل : أن نكشف بأنه خلف هذه الأسئلة يقبع مشكل محدد.[24] و هو ما يتطلب منا عدم التوقف عند حدود العناوين و الأفكار الكبرى، بل الكشف عن ما هو ضمني في السؤال تمييزا له عن المشكل.

- مستوى الإشكالية : هو أن نعيد صياغة المشكل ضمن سلسلة من التساؤلات البديلة التي تمنحنا إمكانيات حلول متعددة.[24] الأمر الذي يلزمنا بتوفير العدة البيداغوجية الملائمة للوصول إلى الحلول الممكنة.

الأكيد أن كفاية الأشكلة ليست من طينة الكفايات التي يمكن لأي منا أن يمارسها بشكل تلقائي، لمجرد أنه يتقن لغة ما أو يحوز معارف ما، فالأشكلة هي دعوة إلى تجديد نقدي لمعارفنا و مهاراتنا، و لا من طينة المهارات التي يمكن أن ندعي القدرة على إنجازها بشكل تبسيطي أو أولي، ما دامت كل أشكلة تفترض القدرة على تمثل وضع الذات في مواجهة وضعية مركبة و معقدة، وجب تجاوزها عبر اعتماد إمكانياتنا النظرية و العملية، للحث على الفعل في اتجاه توفير حلول؛ صحيح أن منطلق وضع السؤال ليس بأي حال نقطة الصفر من المعرفة (الجهل التام)، إذ لا بد من وجود قاعدة معرفية أولية نستند عليها في مواجهة الوضعيات المثيرة للدهشة أو للقلق، لكن هذه القاعدة ليست من نوع الشرط الكافي، ذلك أن الأشكلة في جوهرها نشاط معرفي و منهجي يستحضر فكرتي المشروع و الشراكة، بما أن كل أشكلة لن تكون ممكنة إلا في انفتاح على الممكن انطلاقا من المعلوم و ارتماء في حضن المجهول (التدريس بالمشروع)، كما أنها لن تصبح أكثر فاعلية إلا بالانفتاح على الغير، ليس على صيغة سؤال – جواب (استنطاق)، بل إن الذات هنا ملزمة بالإنصات لأنماط حضور الغير فكرا و ممارسة، حتى نستطيع توليد أفق معيش مشترك و تفاعلي، و ليس مفتعلا أو صوريا. مما يوضح بكل تأكيد أن الأشكلة هي بمثابة ضرورة حياتية، نحن بحاجة إلى تبنيها و ممارستها في مختلف مناحي حياتنا، حتى نستطيع أن نقول "لا"، و نفعل استقلاليتنا الوجودية، في زمن تَسَيَّد فيه الاستيلاب اجتماعيا و سيكولوجيا و معرفيا و تقنيا و سياسيا و اقتصاديا ...

داخل فصولنا يجب أن نؤشكل في تنمية للقدرة على التساؤل بصدد موضوع محدد، أو كما يحلو للبعض القول : "أن نمارس فن وضع المشكلات"، أي أن نستخرج من وضعية المساءلة مشكلا أو اثنين، أو ما تقتضيه طبيعة الحقل الإشكالي للمفهوم المتناول. و تجدر الإشارة إلى أن تعدد المشكلات يقتضي منا أولا ضبط تمفصلاتها، و المراد به الترابطات القائمة بينها، و التي تحكم عملية انتقالنا من مشكل لآخر، كما يتطلب منا الأمر من جهة ثانية خلق تراتبية بين هاته المشكلات المطروحة، وفق تنظيم عرضها من البسيط إلى المركب، أو من الملموس إلى المجرد، أو من الواقعة إلى الفكرة، أو من بادئ الرأي إلى اليقين فلسفيا كان أو علميا أو كيفما كان ...

لكن هل وضع المشكلات هو من خاصية الفلسفة وحدها دون غيرها من المعارف الإنسانية ؟ قد نجازف و نتسرع بالتأكيد على أنه لا يمكن الجزم بذلك، فصلب النشاط العلمي مثلا يكمن في ممارسة فن طرح الأسئلة المناسبة، حيث الأجوبة ليست هي ما يدل على براعة العالِم، بل قدرته على طرح أسئلة جيدة. و هذا ما يدفعنا للتأكيد على مشروعية نسبية كل ما نقدمه داخل الدرس الفلسفي، الذي يجب أن يتبنى قاعدة اشتغال تقوم على البحث عن جواب لتساؤل إشكالي، كجواب غير موسوم بالإطلاقية، و لا حتى بكونه حلا نهائيا. لكن يجب أن ننتبه إلى أن الجواب هنا لا ينبغي تقديمه على أنه معطى، و هو الخطأ الذي نقع فيه حين نعتبر النص الفلسفي طوق نجاة من دوامة التساؤلات، بل يجب أن ننظر إليه كأداة بناء، و ليس مخرجا نلجأ إليه كمن يفر من استجار من النار بالرمضاء.

إذن، فكل إجابة نسعى إلى بلوغها أو تأكيدها هنا، لا يمكن أن تبنى إلا عبر تعميق النظر في السؤال المركزي الذي تتبنى عليه الطرح الإشكالي ذاته، و هو ما يمكننا من القيام به فعل التدرج في مساءلة جوانب الإشكالية. لكن ألا يتطلب من ذلك تحديد زاوية اقتحام الإشكالية ؟ و هنا تكمن الصعوبة، فأصعب المراحل فواتحها، و تحديد زاوية الاقتحام، أو ما يمكن أن نسميه بزاوية الأشكلة يلزمنا بخوض مغامرة لغوية، تتمثل في إعادة السبك اللغوي للقضية كما وضعت في تاريخ الفلسفة، بكل بساطة يتعلق الأمر هنا بآليتين لا يمكن الفصل بينهما : أولاهما تمتح من تاريخ الفلسفة مشروعيتها، و هو ما يمكن أن ندعوه بالحاجة إلى التأصيل النظري الإشكالي، و الثانية هي آلية بيداغوجية تعارف المختصون على توصيفها بالتحويل الديداكتيكي؛ و بالتالي فكلما تعلق الأمر بمغامرة الإقناع، فنحن ملزمون بتحديد استراتيجية حجاجية تمكننا من تحقيق شرط الإنسجام و التجانس في بنية الطرح الإشكالي؛ و لم لا نغامر شيئا ما ! و نطالب بأن يكون هذا الطرح الإشكالي مثيرا إلى درجة الالتذاذ به، حتى نخلق في فكر المتعلم ما يدفعه – بشكل أولي– إلى تقبل التساؤلات كما لو أنها نابعة من ذاتيته لا من خارجها، ما دام أن ممارسة آليات الأشكلة تحتضن بعدا مواطنا، يمكن رصده في تلك العلاقة الجدلية التي تقيمها الذات مع الغير، كعلاقة تجاوز للمألوف، فالغير هنا يشكل إمكانية لبناء فكري الخاص، ما دام أنه بفضله تصبح الذات واعية بمستلزماتها النظرية و المنهجية، و قادرة على الانخراط ضمن سيرورة النقد البناء؛ فعلاقتنا بالذات هنا ليست مجرد اعتراض على كل ما يقال لمجرد الخلاف، إنه تفاعل مواطن ينبني على قاعدة سياسية، ترى بأن الفرد تتشكل مواطنيته من خلال انتمائه لمؤسسات المجتمع و الدولة، أي عبر انتمائه الفاعل للجماعة.

د- الأشكلة كممارسة فصلية : (أو من الشفهي إلى الكتابي)

ترتهن كفاية الأشكلة في تدريس الفلسفة بمحتواها المعرفي الذي تنطبق عليه، و هذا ما يوجب إعادة النظر في الكفايات النوعية التي تبلورها تمارين تدريس الفلسفة، و في ممكنات تبني تصور تكاملي بين المواد الدراسية جميعها (توظيف المعارف المحصل عليها)، على اعتبار أن الأشكلة مدرسة الشك بامتياز، و إعادة إنتاج الأحكام، مما يجعل من الفلسفة مبحثا معرفيا يتخصص في مساءلة الرأي في اتجاه ضبط الحقائق، مبحث يعلمنا الحوار على أساس قاعدة التناقض و الاختلاف، و بناء الأحكام عوض الاكتفاء بترديدها، و تكوين فكر نقدي هو في ابسط تجلياته تعبير عن اسمى مظاهر الحرية الفكرية و الوجودية، نحن مجبرين على ممارسته شفهيا و كتابيا.

و في غالب الأحيان نسعى كمدرسين إلى تلقين الإشكاليات، أي التركيز على البعد المعرفي، و ذلك ما يجعل إمكانية تعلم فاعل للأشكلة ككفاية تحمل دلالة القدرة الذاتية على الفعل و التفاعل أمرا شبه مستحيل. بل حتى كتبنا المدرسية تخلق نوعا من التشويش المنهجي في ما يخص هذه المسألة، فحضور البعد الإشكالي في بناء المفهوم يكاد يقتصر على أسئلة جاهزة، يفتتح بها المحور أو المفهوم، مما يضع التلميذ في خانة المستهلك، بل إننا في بعض الأحيان نجد تمارين مذيلة لنصوص تقدم أمام التلميذ عناصر الإشكالية برمتها، كما لو أن الأمر يتعلق فقط بالتجميع اللغوي لمعطيات جاهزة (نموذج نص لاشولييه/ درس الشخصية)، في حين يجب أن تشكل مقومات الإشكالية موضوع حوار يهم فكر التلميذ و معيشه، و ليس تاريخ الفلسفة فقط؛ خاصة إذا ما استحضرنا تأكيد المختصين في هذا المجال على أن تعلم الأشكلة يعد البوابة الرئيسية لحيازة التلميذ ثقافة فلسفية، و هو ما لن يتم فقط عبر شرح الإشكاليات و تفسيرها، صحيح أنه من المستحب أن نقدم نماذج إشكالية، لكن فقط من باب الاستئناس و التوجيه، الأمر الذي وجب أن نستدعي معه منطق

الكفايات الذي ينصحنا في هذا الباب بضرورة خلق وضعيات تلـزم طالب الفلسفة بمساءلة معارفه السابقة و كذا معيشه اليومي، و مواجهـة اختلاف المواقف الفلسفية؛ و هنا يقترح البعض A. Sénik تليين صـيغة الهدف الملزم (الأشكلة)، بخلق ورشات تفكير و بناء أحكام بصدد مشكل ما، محدد المضامين، و واضح المطالب، و مقدم على أساس قاعدة معرفية مشتركة بين التلميذ و الأستاذ (نصوص، مفاهيم، قضـايا...)، و هـو تقريبا ذات الموقف الذي يقترحه علينا R.Dogat عندما ينبهنـا علـى أن التلاميذ ليس من شأنهم أن يقدموا إشكاليات جديدة، كما أنه لا يكفـي أن نستعرض أمامهم إشكاليات جاهزة، فالحل يكمن في اعتقاده فـي طـرح بدائل، فحيثما تتعدد البدائل فثمة هنالك مشكل ما.

و ذلك ما يمكن أن نجمله في ضرورة الانتباه للعلاقة المفصلية بـين تعليم الإشكالية (المحتوى) وتعلم الأشكلة (المنهجية) أي :

- تعليم الأشكلة من خلال نماذج فلسـفية (ديكـارت، أفلاطـون، نيتشه، سارتر...) عبر اعتماد الدرس المعرفي كجزء لا يمكن تجاوزه في العملية التعليمية التعلمية ككل.

- تعليم الأشكلة باعتماد مبدأ التعلم من خلال تمارين فصلية شفهية أو كتابية، بغرض تطوير القدرة على الأشكلة في تكامل بين آليات القراءة و الكتابة و التواصل الفلسفي.

من جهة أخرى يبين لنا M. Fabre [26] أن منطق الأشكلة لا يقتضـي الاكتفاء بقضايا/أجوبة – بالمعنى المنطقي – مجتزأة من سياقها المقالي، و مختزلة دلالتها في مرجعيتها النظرية، ذلك أن فلسفة كفاية الأشكلة تقـوم على منطق تساؤلي، حيث كل قضية/جواب لا تحوز معناها إلا كجـواب عن سؤال ما؛ و يؤكد M. Fabre من جهة أخرى على أن فلسفة كفايـة الأشكلة تتميز بكونها لاديكارتيـة anticartésienne بـالنظر إلـى أن الأشكلة لا تختزل في مجرد حل المشكلات، بل إن الأمر يتعلق قبل كـل شيء بالصياغة المحكمة – لغة و بناء – لمنطوق المشكل المطـروح؛ و هنا يحيلنا إلى باشلارد و ابستيمولوجيته اللاديكارتية، و التي تعنى ببنـاء الإشكاليات، و ليس فقط بحلها، كما إلى دولوز و الصـورة الدوغمائيـة للمعرفة، حيث يفضح نزعة بيداغوجية مهيمنة خفية، في علاقـة التلميـذ بالأستاذ، فدور هذا الأخير يقوم في عرض المشكلات، بينما مهمة التلميذ تنحصر في محاولة البحث عن حلول، ما دامت المعرفة المدرسية تُعرَض على النمط القضوي le mode propositionnaliste كقضايا تقدم كحقائق موضوعة خارج سياقها. و بالتالي فالأشكلة التي نمارسها فـي فصـولنا ليست بأي حال إعادة مساءلة لكل شيء، صحيح أنها سـيرورة متعـددة الأبعاد، لكنها مشروطة بقواعد و ضوابط محددة سلفا أو يجـب بناؤهـا، سيرورة تحد مجال الاشتغال بشكل قبلي، لكن يجب أن نتذكر أن ولوجنـا عالم المعرفة الفلسفية يظل رهينا باستيعابنا لهامش اللايقين، الذي يتسـع كلما اقتربنا من بناء حقيقة ما، أو فرضها كواقع مدرسـي، فالأشـكلة لا ترتبط هنا بتمفصلات معرفية، – الهم الإدماجي – بقدر ما ترتبط بشروط إنتاج السؤال، و بناء المشكلات، الأمر الذي يتطلب منا وضع مرجعيات إشكالية مشتركة، نؤمن عبرها من قلب الاخـتلاف إمكانيـة الحـوار و المساجلة و المناظرة...، و لعل هذا ما دعاه كارل بـوبر فـي المعرفـة الموضوعية بـ "الاشتغال على المشكل".

يجب أن نكون واقعيين، و حتى لا يظل تعلم الأشكلة عائقا أمام تلميذ مادة الفلسفة، أن نعترف بما يلي :

- أن تلامذتنا ليس في قدرتهم إبداع إشكاليات أو مشكلات فلسفية، و بناء عليه يجب علينا أن نوجههم نحو إعادة أشكلة المفاهيم المطروحـة في حدود إمكانياتهم اللغوية و المعرفية و المنهجية.

أن همنا لا يجب أن ينصب على حيازة المعارف ثم نعمل على أشكلتها، فحتى نتعلم معرفة ما يجب أن نستوعبها كأجوبة منهجية عن إشكاليات مبنية غير مفروضة أو معطاة.

- أنه من المستحيل أن نؤشكل من فراغ، إذ يجب أن نعيد النظر في الترتيب المنهجي للمعارف ضمن سيرورة درس الفلسفة، و من بينها أساسا موقع النص في مسار بناء الدرس الفلسفي، و لم لا نحول حزمـة النصوص تلك إلى قاعدة بحث أولية، تشكل أرضية للمساءلة، و فيما بعد لإعادة بناء المفهوم.

- أن عجز التلميذ عن الدخول في حوار مشروط بمنطق المسـاءلة، نحن الذين نعمقه بتسييد المعرفة، و تضييق مساحة الاختيـار، و غيـاب التوافقات البيداغوجية الفصلية الواقعية، فمن منا يمـنح تلامذتـه حريـة اختيار نمط المحاورة لاشكلة مفهوم ما ؟

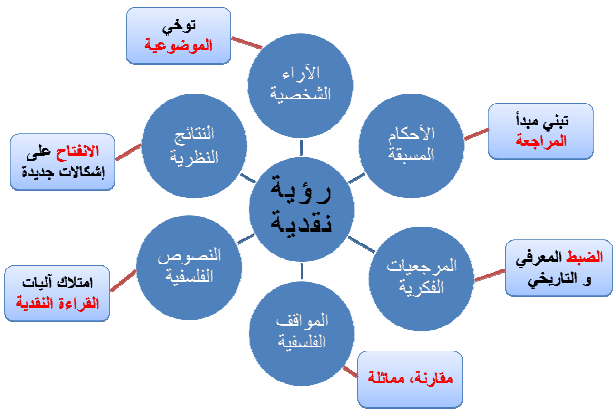
و بناء عليه يقتضي منا الوضع أن ننطلق من إدارة الأشـكلة علـى المستوى الشفهي، و التي تتطلب منا امتلاك آليات تسيير الحوار الفلسفي، على اعتبار أن كل فرد منا هو مؤهل للتفلسف، وفق ما دعـاه سـقراط بالشرارة الإلهية الأصيلة في كل كائن بشري، لكننا لا نتفلسف بشكل قبلي أو اعتباطي، بل لا بد من توفير جملة من الشروط لإنجاح عملية الأشكلة بشكل جماعي :

- التعرف على الموقف الوجودي الذي تتكلم الذات انطلاقا منـه، فعلى مستوى الحوار العادي فالمتحاورين يصرحون بموقفهم على الشكل التالي: "إنني أرى بأن..." لكن دون التساؤل حـول منطلـق فكرتنـا أو موقفنا، فحينها نكون على يقين بصحة خطابنا، و هذا ما يلزم بضـرورة البحث عن ما يمنح مشروعية لما نقول. (الحاجة إلى وضعية مشكل).

- اتخاذ موقف نقدي من مكونات مواقفنا، و ذاك ما يعني تعليـق أحكامنا، و إعادة النظر في مقومات الأحكام التي نصدرها، بحثا عن حدود الصدق و الصواب، التي تمنح أو تسلب أحكامنا صلاحيتها، و هـذا مـا يمنح المتحاورين فرصة مواجهة كل الاعتراضات الممكنة.(الفحص عبر المساءلة)

- امتلاك القدرة على "تشريح المفهوم"، أي ما نسـميه بالمفهمـة، و نمارسه من خلال بلورة الإشكالية، و يتجسد كقدرة على استيعاب المفهوم في اختلاف و تعدد قراءاته و دلالاته، مع إمكانية التحكم في وتيرة السجال.

و يمكن أن نوضح تداخل هاته المسـتويات الـثلاث، فـي ارتبـاط بالكفايات الثلاث المركزية، و في تمحور حول ممارسة كفاية الأشكلة، من خلال الخطاطة التالية :



و يتبين لنا عند هذا المستوى من النظر ضـــرورة تحديـد منهجـــي للمكونات العامة المحددة لمسار الأشكلة،و التي يمكن تحديدها فيما يلي :

2- التيمة : أي ملفوظ موضوع الاشتغال الذي سنبحث فيه، بحيث يشكل المجال المعرفي الواجب سبره: الغير، الحقيقة، العدالة...

3- المشكل : و يجب أن يتعين على شكل سؤال حول موضـــوع محدد، يكون استكناهه في مقدور الباحث عن جواب لـــه، بـــالنظر إلـــى موارده المعرفية النظرية و المنهجية : ما هي إمكانيات معرفة الغير؟ هل كل ما نعرفه يمكن اعتباره حقيقة ؟...

4- النظريات و التصورات : و يتعلق الأمر هنا بكل نظرية يمكن أن تعيننا على الكشف عن مختلف الأبعاد الأساسية للمشكل المطروح، و هنا لا بد من تحديد مرجعية كل نظرية أو تصور تم اعتماده، فكل واحدة مها إلا و سنجدها تقوم في أساسها على ترسانة مفاهيمية خاصة بالحقـــل المرجعي الذي تنتمي إليه: تصور عقلاني، تصور تجريبي، تصور مثالي، تصور مادي، تصور تاريخاني.../ مرجعية ميتافزيقيـــة أنطولوجيـــة، أو قيمية أكسيولوجية.../ فلسفة كلاسيكية، أو حديثة، أو معاصرة...

5- السؤال : إنه تجسيد ملموس للمشـــكل، و يجـــب أن يصـــاغ بوضوح و بدقة، لأنه سيشكل محور مجهودنا في السعي إلى إيجاد حل أو حلول للمشكل المطروح. و غالبا ما يكون السؤال هنا متكثرا، و يتم فيما بعد اعتماد مبدأي البساطة و التدرج في معالجة الأسئلة المطروحة، سؤالا بسؤال: بأي معنى يمكننا إدراك وجود الغير ؟ هل وجود الغير ممكن من بين عدة ممكنات؟ أم أنه يعد في خانة الضرورات ؟...

لكن بم يكون السؤال فلسفيا ؟ :

- أن لا يكون سؤالا شخصيا. (كونيا/شموليا)
- أن يكون قابلا لإعادة الطرح، و فتح سبل التفكير .
- أن يثير قلقا في اتخاذ قرار بحل، أو الالتزام بموقف بالنظر لتأثير ذلك على حياتنا الشخصية و العامة.
- يستلزم ممارسة حجاجية، و استدلالا و مراجعة لما نعتقـــد أننـــا نعرف.
- يدعونا للتفكير المنظم عبر مبادئ تشكل الخيط الناظم لكـــل مـــا نوظفه في فكرنا.
- أن يكون جذريا يصيب جوهر الأشياء، و يسائل لميّتها و دلالاتها و قيمتها و وجودها، في ارتباطها بذواتنا و بمعيشنا ... (ضرب البداهات)

6- الفرضية : و يتم اعتمادها كجواب محتمل – وجب التحقق منه – عن السؤال المطروح، و تنبع بالضرورة من التأمل العميق و النقـــدي لمختلف عناصر الإشكالية، و تتحدد وظيفتها في تنظيم صيغ الاشتغال في أفق تحقيق هدف محدد، و كذلك في تنظيم صيغ التعبيـــر عـــن الحلـــول المتوصل إليها : يمكن أن نجد تبريرا للعنف في ضرورة الحفـــاظ علـــى النظام العام للدولة.

7- المنهج : و يتحدد في الغالب ضمن منطوق الإشـــكالية ذاتهـــا، حيث تبين لنا كيفية إنجاز العمليات الذهنية اللازمة للتحقق مـــن صـــحة الفرضية المقترحة، من اختيار، و تحليل، و نقد، و تركيب، و استدلال، و محاجة، و مقارنة، و مماثلة، و استنتاج...

1- المرجعيات : يجب التحكم في اختيار مرجعيات البناء النظري للإشكالية المتناولة، عبر مقاربة مرجعيات محددة كأساسية و مشروعة و محورية، نظريا و تاريخيا...

هكذا، يجب علينا أن نعيد النظر في موقع الأشكلة ضمن تدريس الفلسفة، و نتساءل بدورنا : هل يمكن أن نطالب تلامذتنا بوضع مشكل من خلال تحديد موقع السؤال ضمن سيرورة تاريخ الفلسفة (المرجعية التاريخية)، و كذا تحديد طبيعة الأفكار التي يمكن أن نطرح السؤال ضمنها (المرجعية النظرية)، أليس هذا شأن الفلسفة وحدهم ؟ هل يمكن أن نتوقف في تدريسنا لكيفية الأشكلة عند حدود مطالبتنا لتلميذ الفلسفة بتفسير الإشكال الفلسفي، و منحنا فكرة عامة عن أبرز رهاناته وأطروحاته المتميزة، دون أن نبالغ في مطالبتهم ببناء الإشكال ؟

إن ما يشكل أساس تعلم الأشكلة بالنسبة للتلميذ يتحدد في :

- ملامسة لميَّة السؤال الفسلفي، و لم تطرح الإشكالات الفلسفية.
- التعرف على مضمون الإشكالات الفلسفية .
- اعتماد التصورات الفلسفية كمعالم توجهنا في مقاربة الإشكالات الفلسفية.
- استثمار تاريخ الفلسفة كمسار متميز و غني للبنـــاء المنهجـــي لإشكاليات رسمت على مدار هذا التاريخ مسارات منهجية متنوعة للتفكير في حلول تهم الإنسان و العالم معا.

و بالتالي فما يساعد طالب الفلسفة على تحقيق تلك الأهداف/ المطالب يكمن في تفعيل القدرات التالية كمؤشرات للإنجاز :

- القدرة على تبني موقف تساؤلي.
- القدرة على مواجهة أصيلة لسؤال جذري يهم الإنسان و العالم.
- القدرة على خوض تجربة تعليق الحكم.
- القدرة على التفكير في / ملازمة تعدد و تنوع المواقف – الحلول .

إذن، فنحن بحاجة إلى :

1- تهييء تمارين فصلية منهجية و عملية. (إنجاز لائحـــة تمـــارين الأشكلة المساعدة للتلميذ على الإحاطة بممارسة كفاية الأشكلة)، و يكون الهدف منها مزدوجا :

- بالنسبة للأستاذ : تحسيس التلاميذ بقيمة المهـــام الإشـــكالية، و دفعهم نحو بناء إشكالياتهم الخاصة، و طـــرح التســـاؤلات الملائمـــة، و المشاركة في ضبط عناصر البناء الإشكالي.
- بالنسبة للتلميذ : صياغة إشكالية واضحة المعالم و الأهداف.

2- التشجيع على الحوار الموجه بين طلاب الفلسفة، بهدف تعويدهم على تبني تفكير مفارقاتي، و قادر على المساءلة : كيف؟ و لماذا؟ و مـــا الشروط؟ و تبعا لأي تصور؟...

3- اكتشاف نقطة تواقف أو اختلاف الفلاسفة حول إشكال محدد.

4- إدراك أن المقارنة و المماثلة بين نظريتين أو موقفين فلســـفيين متعارضين أو متكاملين هي بمثابة جزء من مســـار الأشـــكلة، و ليست هي الأشكلة عينها.

5- إدماج الأشكلة ضمن الاشتغال على النصوص الفلسفية، كتمرين تحليلي.

6- ضبط معايير الأشكلة المقومة في كتابة طالب الفلسفة.

و يمكن أن نقترح في هذا الباب صيغ تمارين للتدريب على الأشكلة :

- نص + اقتراح مجموعة صيغ إشكالية و الدعوة لاختيار الأنسب منها.
- نص + المطالبة بالكشف عن إشكاليته المحورية، عبر تحويل المضامين المعرفية إلى أسئلة جزئية، يتم العمل على تركيبها إشكاليا.
- من الإجابة إلى السؤال : نقدم جملة أفكار فلسفية، و نطلب وضع أسئلة فلسفية تركيبية تتضمن إمكانيات و سبل البحث عن حلول بذاتها.
- اختبار معارف من خلال اختبار القدرة على التحويل الإشكالي : نمنح التلميذ فرصة تقديم قناعات خاصة حول مفهوم ما (الشخص، الهوية، القيمة، الحرية...)، مع منح التلاميذ فرصة تبادل إجاباتهم، و دفع كل منهم إلى تحويل إجابات بعضهم البعض إلى تساؤلات إشكالية، تمنح مواقفهم القدرة على تطوير إمكانيات التفكير في حلول عدة له.
- تقديم جملة إنشائية حول مفهوم ما، مع تقديم أدوات استفهام متنوعة (هل، كيف، إلى أي حد، متى ، لماذا...)، و المطالبة باعتماد ثلاثة أدوات استفهام لتحويل المضمون المعرفي إلى سؤال إشكالي.
- الاشتغال بالنموذج التمثيلي، مع مجموعات أو أفراد، حيث يتم تبني موقف فيلسوف معين من طرف تلميذ أو عدة تلاميذ، و مطالبتهم بالدفاع عن موقفهم في مقابل مجموعة أخرى تتبنى موقفا مغايرا، بالاعتماد على مرجعية معرفية قاعدتها النصوص الفلسفية، و بالانطلاق من وضعية تثير مشكلا ما، أو مفارقة ما – تكون من إعداد الأستاذ عرضا و توثيقا– تستفزهم للسعي نحو مقارعة الحجة بالحجة، و بناء المواقف مفاهيميا و حجاجيا و إشكاليا.

كما يمكن أن نقترح بعض التمارين التأطيرية لممارسة الأشكلة، على مستوى الوضعية المشكلة كشرارة انطلاقها الفعلي :

- تحديد تيمة المجزوءة أو المفهوم أو المحور.
- مطالبة التلاميذ بإحصاء مجموعة من الكلمات، و التعابير (تداعي الأفكار عبر اعتماد آليات العصف الذهني) التي توحي له بها التيمة المقترحة.
- تصنيف و اختيار مجموعة الكلمات و التعابير التي ستشكل محور اشتغالنا.
- توزيع هذه المجموعة المركزية إلى مجموعات جزئية تساير التقسيم المفاهيمي أو المحوري، قصد تحديد مجالات المساءلة، و من بعدها البحث عن الحلول، مع الانفتاح على مقاربات متنوعة (فلسفية، علمية، عقائدية، فنية، أدبية ...)

عناصر التمرين :	أهداف التمرين :	مجال التمرن :	مسار الأشكلة :
1- كلمات و تعابير تخص تيمة **المجزوءة**.	مساءلة معطيات **المجزوءة**	(المفهوم **الإطار**) **الوضع البشري**	تحديد عناصر البناء الإشكالي (**مفاهيم** : الشخص/الغير/التاريخ)
2- كلمات و تعابير تخص تيمة **المفهوم**.	مساءلة معطيات **المفهوم**	(المفهوم **المركزي**) **الشخص**	تحديد عناصر البناء الإشكالي (**محاور**: الهوية/ القيمة/ الضرورة و الحرية)
1- كلمات و تعابير تخص تيمة **المحور**.	مساءلة معطيات **المحور**	(المفهوم **المحوري**) **الهوية**	تحديد عناصر البناء الإشكالي (**مواقف محور الشخص و الهوية** : ديكارت/لوك/لاشولييه/فرويد...)

ه - مراحل تصريف مكونات الأشكلة (مشروع جذاذة توجيهية) :

1- على مستوى المجزوءة :

- تأطير نظري و منهجي للتيمة مجال الاشتغال.
- حصر المفاهيم المركزية و ترابطاتها (مثال حول مجزوءة " الإنسان " : الوعي و اللاوعي، الرغبة، المجتمع)
- إبراز التقابلات التي تحكم القاعدة المفاهيمية، و ما تثيره من مفارقات (مثال حول مجزوءة " الإنسان ": الوعي في مقابل اللاوعي، الرغبة في مقابل الإرادة، الفرد في مقابل المجتمع.)

ضبط لائحة التساؤلات الإشكالية الموجهة لتناول المجزوءة (مثال حول مجزوءة " الإنسان") :

- **المجال المعرفي أو (الوعي بالذات في مقابل اللاوعي)** : بأي معنى يكون الإنسان كائنا واعيا بذاته ؟ و ما هي طبيعة هذا الوعي ؟ و هل ينسحب هذا الأخير على كل واجهات الوجود الإنساني ؟ أم أن هنالك جانبا لا واعيا في الذاتية الإنسانية ؟ إن كان الأمر كذلك فما الذي يبرر جانبا من هذا القبيل ؟ ...
- **المجال الوجداني العاطفي أو (الرغبة في مقابل الإرادة)** : هل الإنسان كائن معرفة فحسب ؟ أم أنه بالإضافة إلى ذلك و قبل ذلك أيضا هو كائن راغب ؟ فما هي طبيعة رغباته ؟ و ما هي معالم الفواصل القائمة بين الرغبة و الإرادة ؟ هل الأنا سيد رغباته أم عبدها ؟...
- **المجال الإجتماعي أو (الفرد في مقابل المجتمع)** : هل يستدعي بالضرورة اكتمال ذاتية الإنسان حضور أنا آخر ؟ و هل هو دائما و بالحتم كائن بالمعية ؟ و كيف تتحول الذات إلى فرد داخل جماعة ؟ أيهما يؤسس الآخر ؟ و هل هناك توافق و وئام بين هذين الكيانين أم تنافر و صراع ؟ ...

2- على مستوى المفهوم

- إثارة الوضعية – المشكلة، من خلال : نصوص أدبية، حكايات المعيش اليومي، وثائقيات، لقطات فيلمية، أشرطة سمعية، صور و لوحات فنية ...
- حصر المفاهيم المركزية، و هي في كل مفهوم تنصب على ثلاث تركيبات مفاهيمية محورية : (مثال : مجزوءة الإنسان / مفهوم الوعي و اللاوعي / محور الإدراك الحسي و الشعور : الوعي، الذات، الوعي بالذات، الإدراك، الإحساس، التفكير...
- إبراز المفارقات : (مثال : الوعي بالعالم / الوعي بالذات، التفكير / الإحساس، الوعي كشعور خالص / الوعي كإحساس بالذات ...)
- تحديد مسارات البحث : (مستوى المحاور / مستوى المواقف)
- ضبط لائحة التساؤلات الإشكالية الموجهة لمقاربة المفهوم، و للاشتغال على المواقف / الحلول المقترحة ضمن كل محور على حدة :

✓ مثال طرح إشكالي مؤطر لمفهوم " الوعي و اللاوعي " : كيف يتحدد ما نسميه وعيا ؟ و ما هي حدوده و إمكاناته ؟ و ما مشروعية الحديث عن اللاوعي ؟ و أيهما يحدد طبيعة و قيمة وجودنا و فكرنا و أفعالنا و تفاعلاتنا الوعي أم اللاوعي ؟ هل باستطاعة وعينا تشكيل صورة واضحة عن الواقع الذي نحيا ضمنه ؟ و كيف تستطيع الإيديولوجيا أن تقدم لنا صورة مزيفة عن هذا الواقع ؟ ...

✓ مثال طرح إشكالي مؤطر لمحور " الإدراك الحسي و الشعور " : كيف يمكن أن نميز أوليا من جهة بين الشعور و بين الوعي ؟ و إلـى أي حد يمكن القول بأن وعينا هو مجرد إدراك حسي ؟ أوليست فاعليـة الوعي تجاوزا للوعي الخالص بالذات و انفتاحا على الموجود فـي كـل مظاهره ؟ و هل يمكن القول بأن الإدراك الحسي هـو مجـرد انعكـاس للوعي ؟ ...

3- علـــــى مستـــــوى المحـــــــور

- استحضار التساؤلات الإشكالية الموجهة للاشتغال على المستوى المحوري.

- تصريف عناصر البناء الإشكالي من خلال :

■ تحديد المواقف الفلسفية / المعرفية (المواقف – الحلول)، عبـر تحديد لائحة النصوص الفلسفية موضوع التحليل و المناقشة.

■ تحديد عناصر التوجيه المنهجي للاشـتغال علـى المضـامين الفسلفية، عبر تحديد ترسانة التمارين المنهجية (تأطير، أشكلة، تحليـل، مناقشة، محاجَّة، استنتاج).

ملاحظة : وجب وضع خطة تمارين تكوينية تراعي مطالب التقـويم التكويني و الإشهادي معا.

■ ضبط الاستنتاجات الجزئية (على مستوى النص أو الموقف)، و المحورية (على مستوى المحور)، ثم التركيبية (على مستوى المفهوم ثـم المجزوءة فيما بعد).

خاتمـــــــــــة

بحسب تعبير جمالي لتوزي تعد الأشكلة ككفاية، قدرة على ولوج عالم التساؤل الذي يسكننا كموضوع مفتوح، لأنّنا مأخوذون بالوضع الطـارئ للوجود وللفكر لحلّ هذه المعضلة، إن القدرة على الأشكلة تمنحنا دلـيلا على ديمومة التفكير بعيدًا عن التوازنات الوهمية و المريحـة، و طـرح الإشكاليات بالنسبة له، هو بالضرورة عيشها... إنها كفاية تـدفعنا نحـو الذهاب إلى أقصى درجات التعرّي الفكري، لأنّ الفكر عنـدما يتعـرّى يصبح قادرًا على تلقي المعلومات المطابقة للواقع عن طريق الحـدس و التأمّل... و أن نؤشكل معناه أن نضع عالمنا بأكمله على بساط البحـث و المساءلة، وأن نكون مستعدّين لخسارته إن كانت نتيجة البحث تتطلّب ذلك.

هكذا، يمكننا على الإجمال تقرير وضع كفاية الأشكلة ضمن سيرورة درس الفلسفة بين واقعها و مأمولها، إذ يفترض البعض أن الأشكلة خلال الفروض أو الامتحانات الإشهادية يجب أن تتحدد في مجرد التعرف على المشكلة المطروحة، و القائمة ضمنيًا في النصّ أو في القولة أو في السؤال المفتوح، وعلى الطالب أن يكتشفها تمامًا كما يتمّ اكتشاف كنز ما ! و هنا لا يؤشكل تلميذ مادة الفلسفة بقدر ما يستحضر تساؤلات فلسفية جاهزة، سابق تحصيلها ضمن درس الفلسفة، عبر اختبار القدرة على التذكر و الاسترجاع، و هذا هو ما يمكن أن نسميه بواقع الأشكلة، و هذا ما يدفعنا إلى البحث بجدية في صيغ التقويم وفق منطق الكفاية و الوضعيات البيداغوجية، و التدريس بالمجزوءات ؛ في حين يطالب البعض بمنح التلميذ الفرصة ليطرح بنفسه إشكاليات المفاهيم التي يتعرض لها بالدرس و التحليل، و يحاول أن يعالجها انطلاقا من فكره الخاص، في قدرة على مواجهة كلّ الصعوبات التي قد تعترض له، موظّفا إمكانياته المعرفية و المنهجية، و مستحضرا انتظاراته الشخصية في انفتاح على محيطه السوسيو– ثقافي، و هذا هو ما يمكن ن ندعوه بمأمول الأشكلة، حيث الأشكلة تعتبر على هذا الصعيد و كأنّها سعي لعقلنة فنّ إظهار المشكلة الفلسفية و التفكير في شروطها، و وظيفتها، و سياقاتها... في محاولة لحلها؛ و لعل الفارق القائم بين واقع الأشكلة و ممارستها لا يجدمبرره فقط في الشروط الابستيمة و البيداغوجية لتدريس المادة، بل يتعداها إلى الشروط المادية و اللوجيستيكية، و المتعلقة بالتنظيم الزمكاني لفصولنا الدراسية، و لاتواصلها مع تكنولوجيا التواصل، لضعف التجهيز أو انعدامه على أصح القول؛ هذا بالإضافة إلى تعالي سلط القرار التربوي عن مجال الفعل التربوي الحقيقي، و غياب شراكة فعلية بين كل الفاعلين التربويين بمختلف أصنافهم،و اتخاذ التوجيهات التربوية صيغ تقريرية تفتقد في الغالب للبعد الإجرائي، مما يجعل تطبيقها موكولا لسديم الارتجال و الصدفة و العشوائية...

لقد ساعدنا بحثنا المتواضع هذا على التعرف عن كثب على جملة عوائق نظرية و ميدانية، لا يمكن لمدرس مادة الفلسفة – مهما كانت درجة كفاءته المعرفية و المنهجية – أن يتجاوزها بمفرده، فالعوائق هنا تأخذ أبعادا علائقية و تفاعلية تنطلق من تخوم الذات، لتصل إلى حدود المرامي السياسية لتدبير الشأن التربوي ببلدنا العزيز؛ و لعل هذا ما دفعنا إلى اقتراح خلق مختبرات بيداغوجية نشيطة على صعيد الأحواض التربوية بامتداد جغرافيا تدريس المادة، و هي دعوة مشروطة في اعتقادنا بحاجتنا اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى عقلنة ممارستنا الفصلية، و الحد من الارتجالية التي تهيمن على علاقتنا كمدرسين بالمادة المعرفية ذاتها، و بمناهج التدريس و التفاعل الصفي، و بالمتعلم، و كذا بفضاء التعليم و التعلم بمختلف مكوناته الأفقية و العمودية، تحقيقا لمطالب الجودة، و تنمية الكفاءات البشرية، سواء تعلق الأمر بالمدرس أو بالطالب، و تجاوزا لثقافة التعجيز.

إن مختبرات من هذا القبيل نريد لها أن تجعل من الفاعلين التربويين بالثانوية المغربية شريكا فعليا على كافة المستويات، و أن لا تغلق على نفسها في إنيَّات شخصية ضيقة، فالأمر يتجاوزها حتما، إذ يتعلق بضرورة التفكير في مشروع النهوض بتدريس المادة، و تغيير رؤية المجتمع لها، كمادة عديمة النفع و الجدوى، و من ثمة وجب أن تسعى هذه المختبرات إلى خلق فضاءات للحوار المواطن بين الفاعلين التربويين و مختلف الشركاء التربويين، و على رأسهم فعاليات المجتمع المدني، فعلى الفلسفة أن ترفع رأسها قليلا إلى الأعلى كي تستطيع أن تمشي بين الناس، و من ثمة نرى أن قيام هذه المختبرات البيداغوجية من شأنه أن يساعد على :

1- التوظيف الموجَّه للتقنيات الحديثة التي تتيحها تكنولوجيا الاتصال، و مسايرة التطورات المستمرة في هذا الميدان.

2- تغيير طرق وضع و تصنيف و معالجة الوثاق التربوية، بمختلف أصنافها : الديداكتيكية، و البيداغوجية، و المعرفية ...

3- خلق بنك لحفظ و تيسير تبادل المعلومات و الوثاق التربوية.

4- خلق ورشات بحث نظرية و ميدانية، لمدارسة و تتبع متغيرات و مشاكل تدريس مادة الفلسفة الابستيمولوجية منها و الديداكتيكية، و تتجاوز النظرة إليها كمجرد قوة اقتراحية، إلى كونها قوة إجرائية لوضع حلول و مقاربات، و التخطيط لتنفيذها.

5- خلق مكتبة رقمية، للمصنفات المعرفية و البيداغوجية التي من شأنها أن تساعد مدرس الفلسفة على تطوير إمكانياته، و بناء دروس تطبيقية معرفيا و منه التفكير 6/ التفكير في ولوج مادة الفلسفة حقل الإعلام التربوي، لخلق نوع من الحاجة المعرفية إلى الفكر الفلسفي لدى مختلف شرائح المجتمع المغربي.جيا.

المراجـــــع المعتمـــــــدة

*[1] Philippe MEIRIEU, *Philosophie et didactique*. Préface à *Apprendre à philosopher dans les lycées 1d'aujourd'hui,* /sous la direction de M. Tozzi), Hachette Éducation, Paris, 1992, pages 5 à 10.

FALCY, Michel TOURNEUX, Jacques LAMBERT, Marc LEGRAND, Marc*/2

بناء القدرات و الكفايات في الفلسفة، 2*/ميشيل توزي (و من معه) ترجمة حسن أحجيج. منشورات عالم التربية ، 2005، ص: 26.

[3] Karl Jaspers *Initiation à la méthode philosophique*, Payot et Rivages. Paris 1994,p :141.

3/ ينبغي ألا تغيب عنا جملة التساؤلات المألوفة في هذا السياق حول علاقة بيداغوجيا الكفايات ببداغوجيا الأهداف: ما مدى ارتباط الكفايات بفلسفة التدريس بالأهداف ؟ هل هي مجرد امتداد خطي لها ؟ أم تجاوز إيجابي لعثراتها ؟ ثم ما مدى إمكانية تطبيقها،و بأي وسائل بالإمكان تحقيق المبتغى من هاته المقاربة المقترحة ضمن نظام تعليمي ينشد الإصلاح لا التطوير ؟ ..

In avant propos, « Question, problème, problématique ». *La problématique d'une discipline/4**

à l'autre. Jean-Paul FALCY, Michel TOURNEUX, Jacques LAMBERT, Marc LEGRAND, Marc بناء القدرات و الكفايات في الفلسفة، ميشيل توزي (و من معه) ترجمة حسن أحجيج. منشورات عالم التربية ، 2005، ص: 26.

[3] Karl Jaspers *Initiation à la méthode philosophique*, Payot et Rivages. Paris 1994,p :141.

[5] // عن حوار مع فيليب برنو بمجلة nova عدد شتنبر 2000 ، ص – ص : 19-31.

6 ينبغي ألا تغيب عنا جملة التساؤلات المألوفة في هذا السياق حول علاقة بيداغوجيا الكفايات ببداغوجيا الأهداف: ما مدى ارتباط الكفايات بفلسفة التدريس بالأهداف ؟ هل هي مجرد امتداد خطي لها ؟ أم تجاوز إيجابي لعثراتها ؟ ثم ما مدى إمكانية تطبيقها،و بأي وسائل بالإمكان

تحقيق المبتغى من هاته المقاربة المقترحة ضمن نظام تعليمي ينشد الإصلاح لا التطوير ؟ ...

7/ هذه الملاحظة تشكل نقطة فراغ في مسار العلاقة بين بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الكفايات، و يجب أن تشكل موضوع بحث جدي.

8/ عن حوار مع فيليب برنو بمجلة nova عدد شتنبر 2000 ، ص – ص : 19-31.[1] (Source : J-C. PE

*9[1]/ (Source : J-C. PETTIER, professeur de philosophie, Docteur en Sciences de l'éducation)09/

[1] J-C PETTIER, *Aider tous les élèves à problématiser : quelques points de repères.*

[1] In, Le nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.

[1] Ramond, Charles. Le vocabulaire de Jacques Derrida, Paris, Ellipse, 2001.p : 3. /10

11[1] *Philippe Perrenoud* Du bon usage des objectifs de formation11//10*. n *Éducateur*, n° 5, avril /2000, pp. 19-24. I[1]

In avant propos, « Question, problème, problématique ». *La problématique d'une discipline à l'autre*. Jean-Paul FALCY, Michel TOURNEUX, Jacques LAMBERT, Marc LEGRAND, Marc BUONOMO, Patrice ALLARD, Bernard VECK, Simonne GUYON, Guy RUMELHARD, ADAPT éditions, 1997 .

[1] D'après, Gérard DE VECCHI, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Education//,12

ARABPSYNET PRIZE 2013

جائـزة يحيى الرخاوي لشبكـة العلـوم النفسيـة العربيـة 2013

مخصصة هذا العام للطب النفسي

ارتباط شروط الترشح

www.arabpsynet.com/Prize2013/APNprize2013.pdf